

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 78 | 30 DE MAIO 2024

ISSN 2447-7931



DA TERRA À MESA

CULTURA AFRO-BRASILEIRA
P. 91

LUDOTERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR
P. 276

DA TERRA A MESA
P. 351



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 78, (Maio/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

Bibliotecário Responsável:
Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB-8/8972.

E-mail: revista@fce.edu.br
biblioteca@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos
Publicação Mensal e multidisciplinar
vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
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

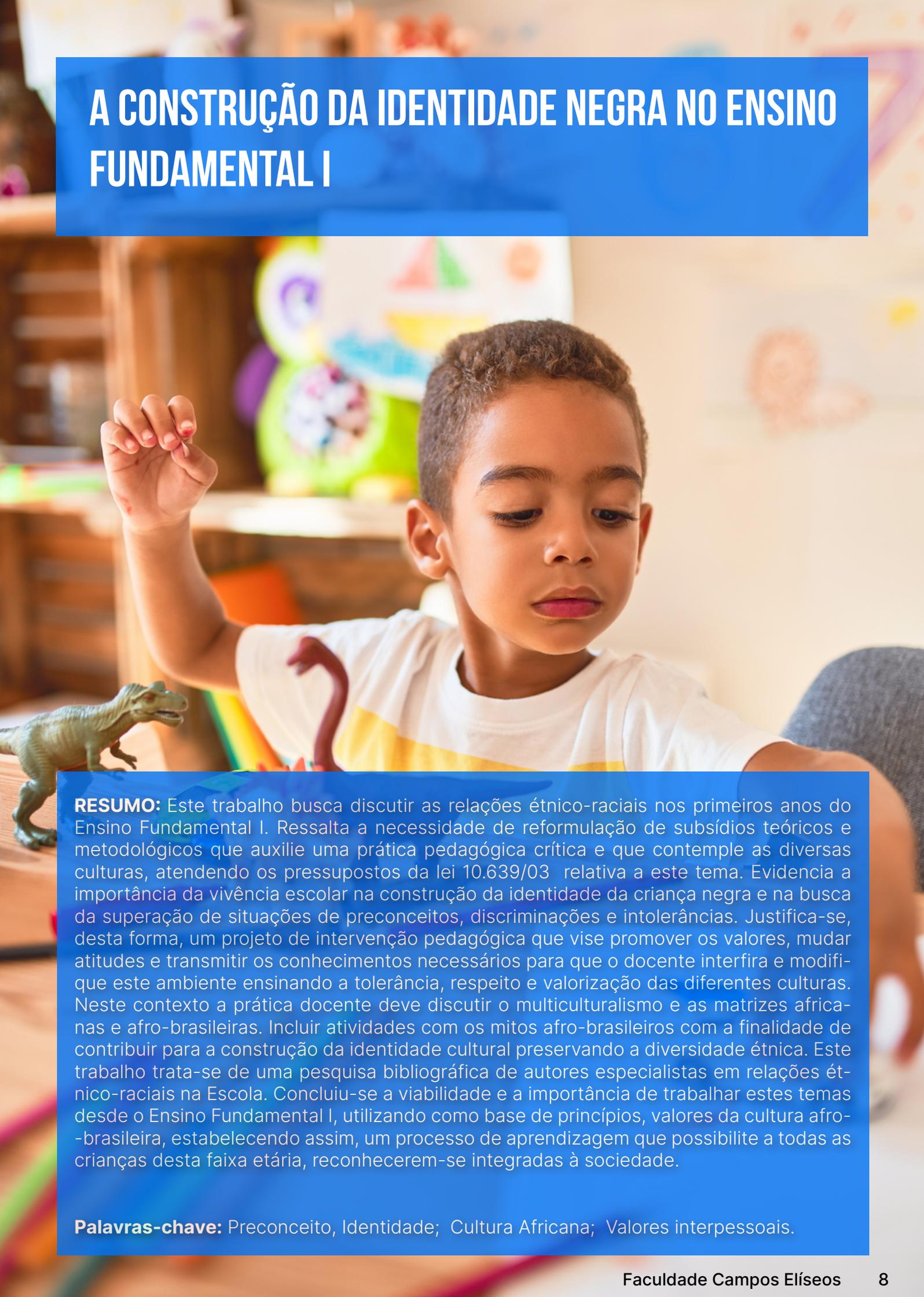
ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO.	7
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
ALANE SILVA MATOS	21
EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A ALFABETIZAÇÃO ACONTECE AINDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS	37
A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LUDICIDADE	
AMANDA KARINA DE MATOS VIEIRA	50
A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DESCOLONIAL PARA EMANCIPAÇÃO DO EUROCENTRISMO	
ANA PAULA MOLITOR	61
PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO	76
A LUDICIDADE PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI	91
CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
CAMILA FRONTELLI SAMPAIO	102
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CLAUDIA ROQUE	117
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CRISTIANE DIAS DE ABREU	133
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
ELIS REGINA DE OLIVEIRA	147
A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
ELIZABETH APARECIDA FEITOSA LIMA	157
DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
EVERTON ADRIANO HERMES	174
O TRABALHO DO DETENTO E A RESSOCIALIZAÇÃO	
GENILDA FERNANDES GABRIELI	187
EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E CIDADANIA	
IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ.	200
OS BENEFÍCIOS DO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (SL) NA INFÂNCIA	

IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA	214
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA COMUNICAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E SEUS COLEGAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
JANAINA DA SILVA ALMEIDA	227
A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
JANAINA VIEIRA MOTA	239
MOVIMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO	250
A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR	
LUSINETE SOUZA DOS SANTOS	264
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
MARÍLIA CLOTILDES SILVA MAGALHÃES	276
LUDOTERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
PRISCILA MARIA TRENTIN	288
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
RAQUEL DE ALMEIDA COUTINHO	299
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES	
ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA	310
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA	
SAMUEL WAGNER DA SILVA	324
GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	
TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO	339
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO DENTRO DE UMA ESCOLA	
TATIANA KLEINÜBING	351
DA TERRA À MESA	
TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA	364
A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA PSICOPEDAGOGIA	

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO

Graduada em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) concluído em 2005; Especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos em 2022. Professora de Fundamental I EMEI José Duarte e Professora de Educação Infantil na CEI Dorothy Stang.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I



RESUMO: Este trabalho busca discutir as relações étnico-raciais nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Ressalta a necessidade de reformulação de subsídios teóricos e metodológicos que auxilie uma prática pedagógica crítica e que contemple as diversas culturas, atendendo os pressupostos da lei 10.639/03 relativa a este tema. Evidencia a importância da vivência escolar na construção da identidade da criança negra e na busca da superação de situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias. Justifica-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, mudar atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente ensinando a tolerância, respeito e valorização das diferentes culturas. Neste contexto a prática docente deve discutir o multiculturalismo e as matrizes africanas e afro-brasileiras. Incluir atividades com os mitos afro-brasileiros com a finalidade de contribuir para a construção da identidade cultural preservando a diversidade étnica. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de autores especialistas em relações étnico-raciais na Escola. Concluiu-se a viabilidade e a importância de trabalhar estes temas desde o Ensino Fundamental I, utilizando como base de princípios, valores da cultura afro-brasileira, estabelecendo assim, um processo de aprendizagem que possibilite a todas as crianças desta faixa etária, reconhecerem-se integradas à sociedade.

Palavras-chave: Preconceito, Identidade; Cultura Africana; Valores interpessoais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como um dos objetivos, discutir as ações pedagógicas e projetos nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, visando desconstruir a discriminação e o preconceito que permeiam as práticas escolares, cooperando com a formação da autoestima e na construção da identidade da criança negra em seu convívio social e escolar.

Como objetivo principal analisar as relações étnicas raciais refletindo sobre o papel do professor e da escola, na construção da identidade da criança negra; por meio do reconhecimento dos valores, na mudança de atitudes e enfatizar sua responsabilidade na construção dos conhecimentos necessários para interferência no ambiente escolar, ensinando a tolerância, respeito, valorização e aceitação das diferentes culturas.

Propõe atividades escolares para trabalhar o preconceito étnico/social através do conhecimento das diversas etnias, da cultura dos negros e afrodescendentes, através de várias atividades como contos africanos, confecção de tererês, etc. Analisa como o professor pode interferir para melhorar o convívio e administrar os conflitos, o respeito à diversidade, utilizando dos mitos afro-brasileiros presentes na literatura como ferramenta de construção da identidade da criança negra do Ensino Fundamental I, e no conhecimento de suas origens.

Nas salas de aulas atuais do Ensino Fundamental I, existem crianças de meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas; de diversas etnias, gêneros, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens entre outras. Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa promover uma ação pedagógica que valorize as diferenças nas práticas cotidianas. 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.

A escolha da temática desta pesquisa surgiu após a constatação que frequentemente ocorrem episódios relacionados a preconceitos tanto dentro da sala de aula quanto nos corredores, e é no espaço escolar que a criança busca suas primeiras referências. A sociedade brasileira possui uma imensa diversidade étnica e cultural, no entanto o trabalho pedagógico e os livros didáticos desconsideram as identidades diferenciadas e as práticas sociais dos diferentes grupos e assim acabam promovendo a exclusão de alguns deles. A discussão sobre o preconceito e a inserção da criança negra, começa a acontecer de forma mais sistemática através das políticas de leis aprovadas nos últimos anos, como a lei 10.639/03.

Um dos motivos de se estudar também a questão da diversidade cultural é questionar e refletir como o professor pode desenvolver competências e metodologias para trabalhar os conceitos de etnia na sala de aula, com o propósito de valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente escolar. Uma das formas de se trabalhar o preconceito é não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas. Este trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de autores especialistas nessa área.

A DIVERSIDADE CULTURAL

Para ABRAMOWICZ, (2006, p.12) “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença:

[...] a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constituem socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser sub-representado nas instâncias sociais.(COSTA, 2008, p.32).

Se na escola há uma diversidade de culturas, faixas etárias, pensamentos, opiniões críticas, é necessário o reconhecimento e o respeito de suas formas de expressão. A pluralidade cultural e inclusão, numa sociedade tão heterogênea e miscigenada, são temas de grande importância e, por isso, é necessário que essa questão seja trabalhada de maneira lúdica.

De acordo com FREIRE, (1997, p. 154) “as chamadas minorias [...] precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical”.

No Brasil, mesmo com vários padrões de comportamento de beleza, o modelo instituído como ícone é o cabelo liso e o cabelo crespo é citado como cabelo ruim.

Segundo SILVA (2005) os livros didáticos, não levam em conta as diferentes origens étnico-raciais e apresentam como padrão o homem branco e heterossexual. Apesar dos avanços que tivemos no

reconhecimento da diversidade presente na sociedade e nas escolas não existe a representação de outras etnias nos livros didáticos.

Observa-se que os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras:

Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sociocultural nos processos de aprendizagem. [...] O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43).

O professor deve trabalhar esta questão desde a pré-escola, uma base de princípios e valores da cultura afro-brasileira para um processo de aprendizagem que possibilite à criança reconhecer-se integrada à sociedade. Este tema pode ser abordado a partir de brincadeiras, jogos e canções de origem africana ou na exibição de filmes, teatros e brincadeiras que trabalhem conceitos étnicos e raciais.

É claro que ao trabalhar mitos construídos e reconhecidos socialmente, cada criança se apropria do discurso de forma particular, mas concebendo-os como possibilidade de organização e estruturação do sujeito (AUGRAS, 1983; LÉPINE, 2004).

Além disso, trabalhar com mitos possibilita a contribuição e apreciação da diversidade cultural. Oferece uma base de princípios e valores da cultura afro-brasileira para um processo de aprendizagem que integra a criança à sociedade.

A IMPORTÂNCIA DOS MITOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

De acordo com Cavalleiro, (2000), percebe-se que nos ambientes escolares, a história do continente africano, não é apresentada com todos os seus aspectos culturais, ou seja, na linguagem, na música, nos costumes ou nas religiões,

A criança negra nesse contexto cresce marcada pelo recalque, pela descaracterização de seus valores e por uma ideologia de inferioridade. Neste sentido, é importante que trabalhemos com conceitos próprios de seu universo cultural, e cabe ao educador ou qualquer profissional que com ela atue perceber e observar as referências culturais que as sustentam e atribuem significado à sua existência, à sua cosmologia e a sua maneira de se situar no mundo (MACHADO, 2000).

É claro que ao trabalhar mitos construídos e reconhecidos socialmente, cada criança se apropria do discurso de forma particular, mas concebendo-os como possibilidade de organização e estruturação do sujeito (AUGRAS, 1983; LÉPINE, 2004).

Trabalhar os mitos se constitui numa aprendizagem significativa, pois os mitos estruturam, revelam e apontam valores e princípios que orientam caminhos para as relações humanas, soluções de problemas e oferecem modelos e espelhos. A autora aponta ainda a importância de “reconstruir a imagem do negro, das suas lutas e de sua verdadeira contribuição na formação do povo brasileiro” (MACHADO, 2000, p. 119).

A literatura africana e afro-brasileira se contrapõe à hegemonia dos contos de fadas à medida que apresentam personagens negras e negros, como sujeitos históricos participantes ativos e orgulhosos de sua cultura e do seu pertencimento racial.

Este olhar sobre a identidade negra é algo que deve ser construído desde as séries iniciais, com o objetivo de desenvolver uma geração mais consciente de suas origens culturais, religiosas e sociais.

Além disso, este trabalho com o público infantil possibilita que os mitos africanos possam ser valorizados, contribuindo para a compreensão da diversidade cultural. O professor precisa observar atitudes que reforcem os preconceitos e os estereótipos.

Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar devem ser ampliadas e embasadas em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e adequá-las em dimensões não racistas. Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças.

De acordo com Ramos Vieira (2014) a implantação da lei 10.639/031 evidencia a pouca atenção dispensada ao ensino da história africana, não a história de sofrimento e abnegação, mas a que foi omitida em prol de interesses de alguns; a que revela aspectos formativos de nossa identidade.

Além disso, é comum que a fonte sobre a cultura africana à qual a criança tem acesso seja a mídia, dessa forma, a intervenção docente torna-se necessária, a fim de atenuar possíveis distorções contextuais, assim como conduzir a criança a desconstruir o estereótipo da imagem do negro como um ser aculturado, desprovido de seus valores e costumes (RAMOS VIERA 2014 p.3).

De acordo com Kabengele, (2006), até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc.

Diante destes fatos é papel da escola de Ensino Fundamental I, trazer para a sala de aula e para o cotidiano da comunidade escolar, temas voltados à diversidade. Os alunos podem, a partir de uma obra, conhecer a cultura da região, além de explorar outras características como: a dança, crenças, músicas, teatro, poemas, comidas típicas e assim conhecer outros aspectos sobre um novo olhar. É preciso propor discussões que envolvam culturas diferentes, construir uma reflexão acerca do homem, tanto no individual quanto no âmbito social e coletivo, proporcionar pesquisas sobre a diversidade cultural e suas mais variadas manifestações dentro de uma perspectiva abrangente de modo a entrelaçar as diversas linhas de conhecimentos.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A escola ao incluir no seu currículo a construção de identidade da cultura africana deve prever que o tema poderá produzir reações diversas na comunidade escolar, sobretudo no que diz respeito à religiosidade. Por essa razão, o professor ao apresentar a cultura africana, deve lidar com a resistência de indivíduos de outras religiões que não aceitam e nem querem esse assunto discutido na escola.

A implantação da lei 10.639/03 incentiva o ensino da história da África, não do ponto de vista do sofrimento da escravidão, mas os aspectos culturais da identidade negra,

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011. p.51).

A literatura para o público infanto-juvenil constitui um prazeroso caminho lúdico para a compreensão da história africana. Apresenta uma linguagem cuidadosamente trabalhada, sugestiva e conotativa que enriquece a aprendizagem, e torna o tema significativo para a criança e adolescente. A oralidade na cultura africana é ainda hoje muito valorizada como forma de preservação de sua memória histórica. A narrativa oral é uma atividade assumida pelos griôs (contadores de histórias, que vivem hoje em muitos lugares da África ocidental) as histórias aprendidas como herança ancestral mantém viva a tradição.

Houve um tempo em que um contador tradicional, um griô, só podia nascer numa família de griôs, ou seja, formavam uma espécie de sociedade de castas. E aprendem, desde muito cedo, as histórias do seu povo, as lendas, os mitos, as histórias genealógicas; aprendem ainda a tocar o kora e os tambores e as danças rituais. Hoje o uso do termo generalizou-se, e considera-se griô todo contador de histórias africano que faz da narração oral uma atividade profissional (SISTO, 2013).

De acordo com Kabengele e Gomes, (2006), até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente mostra os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente revelam uma África dividida e

reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011: p.51).

A intervenção docente é necessária para que a criança possa desconstruir o estereótipo da imagem do negro como um ser sem cultura, sem valores e costumes. A escola deve ensinar o respeito às diferenças para que se formem cidadãos conscientes, críticos, que saibam conviver entre si, com harmonia, solidariedade. A sala de aula é uma pequena amostra de nossa sociedade e pode modificá-la através do conhecimento,

Dentre as diversas nações africanas que constituíram a cultura brasileira estão as de tradições iorubás, vindas, principalmente, nas fases finais da Diáspora e responsáveis pela elaboração do candomblé, nome atribuído à religião dos orixás formada primeiramente na Bahia e em seguida difundida por todo o território nacional. São os povos que construíram o candomblé nagô. A maioria dos sudaneses foi trazida à Bahia desde a metade do século XVII, mas a maior parte veio no século XVIII e XIX. Os sudaneses vieram principalmente da Nigéria, do Benin (ex-Daomé) e do Togo (KABENGELE; GOMES, 2006).

A partir da abolição da escravidão, a grande maioria dos escravos livres saiu do campo, porque foram substituídos pela mão de obra dos imigrantes europeus, principalmente italianos e foram para a cidade em busca de melhores condições de vida, mas essa migração trouxe graves consequências como a marginalização e a pobreza. No entanto, apesar de sua "liberdade", os negros se encontravam em situações tão difíceis ou piores do que quando eram escravos.

Convivendo com uma grande pobreza e marginalidade, eles encontraram um espaço de identificação nos cultos que realizavam e em que se reuniam. Tais formas de culto se espalharam por todo o Brasil e foram construídas subdivisões: candomblé, tambor de mina, batuque, xangô e umbanda, dentre outras (SILVA, 2005).

Ainda segundo o autor acima citado "através da religião eles reconstruíram a fraternidade e a parentalidade perdidas, permitindo que suportassem a miséria herdada da escravidão, a perseguição policial e a discriminação social, para poderem viver uma vida de música, alegria e força. Com a influência de pesquisadores renomados e a produção de obras de arte e músicas com conteúdos afros por artistas brasileiros, os elementos da cultura dos orixás ultrapassaram os ambientes religiosos para tornarem-se parte da identidade nacional. O aspecto religioso e artístico deve ser abordado nos projetos trabalhados na escola contribuindo assim na construção da identidade e da valorização da diversidade cultural".

Cabe à escola também contribuir com uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnicos, culturais e religiosos e sociais. É no cotidiano da Educação Infantil que se observa a influência dos meios social e familiar, e demonstram que a questão étnica precisa ser abordada e desmistificada. Isto porque, as crianças começam a se constituírem como sujeitos a partir da assimilação dos valores da família e da sociedade (SILVA, 2005).

Diante disso, os professores não devem seguir um padrão único de criança, de currículo e de estratégias pedagógicas, mas sim em teorias e práticas inclusivas, para oferecer oportunidades de aprendizagem para todos, aceitando as diferenças para melhorar o processo educativo. Assim se assegura o ingresso, à permanência e o sucesso da criança na escola, evitando a exclusão e permitindo a apropriação e a produção de conhecimentos significativos.

Como diz Cavalleiro, (2003), é importante que o educador esteja atento a qualquer forma de tratamento discriminatório, como gestos, tom de voz e outras atitudes que possam degradar a pessoa do educando.

Como trabalhar os conceitos etnia nos primeiros anos do ensino fundamental I

A sociedade contemporânea se encontra cada vez mais marcada pela pluralidade, fazendo-se necessário refletir sobre quais são os valores, atitudes e conhecimentos que queremos construir e ensinar para garantir a própria pluralidade que nos constitui enquanto humanos e, portanto, seres sociais.

[...] todo o brasileiro vive uma situação, no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes (ABRAMOWICZ 2006 p 13).

O que significa diversidade cultural em um país onde os diversos grupos sociais são marginalizados em suas representações? Ana Célia Silva (2005) afirma nos currículos escolares e nas falas dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, como os negros, os indígenas e as mulheres. O preconceito instituído e manifestado na prática pedagógica pode levar tais grupos a uma baixa autoestima e rejeição ao seu grupo social, comprometendo os processos constitutivos de sua identidade (s).

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto,

é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAU, 2005 p. 19).

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de questioná-la, a fim de perceber como está constituída.

Atualmente, o conceito de etnia quando aplicado à humanidade causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, por isso não se admite mais que a humanidade seja constituída por raças.

O termo etnia usado nesse contexto, segundo Petronilha Beatriz Silva (2004) tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O conceito de etnia ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar a característica que difere das outras populações e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeia o imaginário popular.

Os professores que se posicionam criticamente em relação ao conceito de etnia podem constituir discursivamente uma "vontade de verdade" de um grupo social, para utilizar a expressão de Foucault (2002).

Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusões instituídos é um grande passo para implantação de uma diversidade cultural, pois as diferenças são socialmente construídas e estão envolvidas com as relações de poder.

A FORMAÇÃO E AÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL

Os professores devem ter uma responsabilidade ética pelo que ensinam, pois têm papel relevante, pois suas atitudes e valores poderão ser utilizados como modelos para seus alunos.

É necessário que os professores tenham uma especialização contínua, uma boa formação e ser ético, para que possam transmitir valores, levar conhecimento, participação, cooperação para o bem comum da sociedade.

A educação deve ser compreendida como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho. Assim, a atividade educativa é intencional. O que diferencia a educação das outras atividades que trabalham com ideias é o modo como a educação aborda essas ideias, ou seja, a maneira de lidar com o conhecimento, pois para a educação o conhecimento é o meio e não o fim (LIBÂNEO, 2001).

Devido à diversidade nas escolas há necessidade de construir e desenvolver um projeto político-pedagógico para direcionar, orientar e organizar as atividades das escolas. Deve ser assumido por todos os funcionários que atuam na escola em conjunto com a comunidade. Para tanto, é necessário que os objetivos, as metas e estratégias sejam planejadas, pois só assim será possível a melhoria efetiva do ensino, da aprendizagem e o combate ao preconceito,

A escola, como instituição educadora, vem sentindo os reflexos de uma geração que está crescendo influenciada por imagens de comportamento violento, agressivo, criminoso e instável do mundo atual. O fazer docente na contemporaneidade exige olhar atento para as necessidades da sociedade. Nesse sentido, é importante a efetivação de atividades alicerçadas em vivências cidadãs, de respeito às regras de convivência e à resolução pacífica dos conflitos (MACHADO (2013).

Conforme Delors (2003, p. 89), “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. Em relação a isso, os professores precisam organizar seu planejamento cotidiano embasado nos pilares da educação, caracterizados no aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

Nesse sentido, Barbosa (2002, p. 30) acrescenta que “ensinar e aprender precisam estar encharcados de conhecimento, de humanização, de ação e de interação diferente daqueles exigidos em outros momentos históricos”.

O aprender a conhecer deverá partir do sentido crítico e do discernimento diante das cenas de violência e de conflitos identificados; o aprender a fazer promoverá o estabelecimento de relações no processo de saber gerir e propor a resolução de conflitos; o aprender a ser consistirá no desenvolvimento de atividades que proporcionem a construção de comportamentos atentos para a espiritualidade, para a sensibilidade e o discernimento diante de situações cotidianas; o aprender a viver juntos deverá despertar no educando a reflexão sobre a existência de semelhanças e de diferenças entre os seres humanos, bem como o entendimento do outro e o respeito às suas individualidades.

Dentro dessa perspectiva, é urgente uma escola que contemple ações educativas promotoras de aprendizagens conjuntas e significativas, em que os alunos realmente possam trabalhar em grupos, inserir-se no meio em que vivem e socializarem os conhecimentos construídos coletivamente.

É nesse contexto que Nóvoa (2001) chama a atenção do professor. Em seu entendimento, o docente é chamado a rever o seu papel, atualizar-se permanentemente a fim de desenvolver práticas pedagógicas efetivas e promotoras de uma educação que promova a vida, procurando desenvolver no educando o pensar e o agir diante das diferentes situações que se apresentam em seu cotidiano.

Esse processo dinâmico e flexível depende da organização curricular da escola que tem a finalidade de tornar reais as ideias, ou seja, transforma os princípios educacionais em atividades. Por isso, o currículo não pode ser visto apenas como uma relação de conteúdos previamente estabelecidos, pois ele é antes de qualquer coisa, toda e qualquer atividade ou experiência trabalhada e integrada ao processo de ensino e aprendizagem,

No processo de ensino-aprendizagem a vida, tanto na escola como na comunidade, necessita de colaboração, cooperação e normas para que as necessidades humanas básicas sejam atendidas, bem como os conflitos que se produzem sejam resolvidos (TUVILLA RAYO 2004, p. 108-109).

Para isso, faz-se necessário que os professores trabalhem na perspectiva da cultura do respeito à diversidade e a não violência e façam uma reflexão sobre o modo como o currículo da escola está organizado.

O autor Tuvilla Rayo (2004) chama a atenção, ainda, para os conteúdos básicos

que derivam dos Direitos Humanos: o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito à diferença, o direito ao patrimônio comum da humanidade e o direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado.

Pensar o multiculturalismo é um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença em nossa sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social em seu interior.

É possível ter um currículo escolar que abranja essas diferenças de uma maneira que se respeite o ser humano em si, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

No exercício de sua profissão, amparado pela lei, o educador tem subsídios suficientes para fazer de sua aula um espaço para diferentes descobertas, de muitos questionamentos em relação ao passado, ao presente, à História de cada um, e ao mesmo tempo, oportunizar a criança o conhecimento através de um conteúdo, de uma nova e diferente realidade, fazendo com que essa criança se identifique, compare e participe de forma interativa, buscando soluções ou mais indagações para certos problemas diários, vividos por todos.

E como o educador deve agir no espaço educativo? De acordo com Fonseca, (2003), ele deve trabalhar a discriminação de maneira geral; como são originadas as diferenças é necessário mostrar que diferenças são normais nos indivíduos da nossa sociedade.

No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante (FONSECA, 2003, p.35).

Ao abordar as diferenças culturais do Brasil, o professor deve promover na criança o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra.

Ao tratar das interfaces entre culturas diversas, Canclini (2003) alerta sobre dois conceitos que costumam se confundir: diferença e desigualdade. Apesar de estar, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade socioeconômica enquanto a diferença transparece nas práticas culturais. Deve-se esclarecer o conceito de cultura e citar os principais elementos que configuram a de um determinado local. Questionar as crianças sobre os aspectos culturais do Brasil e os principais povos responsáveis pela disseminação cultural.

Ainda que possamos compreender que as influências culturais são fatores que independem da abordagem formal na escola e que está implícita ou explícita no ambiente social, pois o homem é um ser predominantemente cultural (LARAIA, 2001, p. 38), sendo tratada de forma sistemática e coerente, pode significar um estímulo a ações transformadoras.

As iniciativas de tornar a diversidade cultural em tema de reflexão e trabalho são importantes na medida em que contribui para o aperfeiçoamento dos professores e

faz da escola um espaço de convivências e respeito às diferentes culturas.

Segundo Gomes (2012), quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Em um estudo sobre identidade negra Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasília ANPED, com a participação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se verifica um dado interessante sobre como as famílias negras tratam do assunto racial. Entre as famílias entrevistadas, podemos perceber que, ao educar seus filhos, não há preocupação em prepará-los para viver e se desempenhar na sociedade ampla. No processo de socialização, não há menção a questões relacionadas ao pertencimento racial. É como se a cor da pele, diferente entre eles, não existissem.

Assim como as famílias negras, as famílias interracialis vivem a ausência de elaboração de estratégias que possam auxiliar os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial. Elas apresentam dificuldades em abordar e discutir assuntos referentes ao pertencimento racial, o que as leva a praticarem uma socialização que não ajudará seus filhos a enfrentar as situações de discriminação e racismo das quais farão parte. Além disso, não terão eles instrumentos para discernir atitudes racistas, o que provavelmente os conduzirá a tomá-las como naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a importância da reflexão da temática étnica e de práticas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I que enfatizem a valorização das diversidades culturais e formação da identidade da criança negra na escola.

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é 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.

Apontou elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais igualitária, buscando o respeito e reconhecimento do negro como sujeito histórico desde as primeiras séries de ensino.

Acredita-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente e dentro de uma lógica de igualdade e direitos sociais.

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.

Essa diversidade e da pluralidade de alunos, é palco constante de conflitos interpessoais e de preconceito. Embora sejam na maioria das vezes, de pequena gravidade, esses conflitos desagregam e perturbam o ambiente escolar. Por isso, deve a escola aprender a lidar com eles diretamente, de forma pedagógica. Nessa nova postura, a escola assume um importante protagonismo na solução pacífica de conflitos, resolvendo-os de forma rápida e conciliadora.

Como já relatado nesta pesquisa, a preocupação com o preconceito deve constar nos temas abordados, pois são cotidianamente vivenciadas na escola.

A escola pode influenciar a sociedade através do conhecimento. Por essa razão, é necessário desenvolver estratégias para erradicar o preconceito gerado pela falta de conhecimento e desenvolver a autoestima da criança.

Nesse contexto, é de fundamental importância nas discussões e práticas educacionais a ampliação das questões culturais, onde percebemos um forte compo-

nente de intervenção e transformação de situações características em nossa sociedade, tais como: a injustiça social, a exclusão, racismo, entre outras.

Pensar numa escola de qualidade é pensar na perspectiva de uma educação inclusiva. É questionar o cotidiano escolar, compreender e respeitar e estudar a história do negro, construir um currículo multicultural e respeitar as diferenças, culturais, étnicas, de gêneros e outros. A diversidade cultural é um desafio e um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança, isto, pelo conhecimento que se pode proporcionar, pela riqueza cultural partilhada, pela diversidade de cada ser humano, desde que exista sempre um respeito mútuo entre as pessoas.

A atitude do professor perante estas crianças (minorias) funciona como exemplo se o docente valorizar a diversidade/multiculturalidade, na sua prática pedagógica, decerto que levará os outros a ter essa mesma postura. Uma escola que pretenda ser de todos e para todos deve ensinar os seus alunos a viverem em conjunto, num mesmo universo, onde coexistem diferentes valores.

A diversidade permite novas e diferentes abordagens dos conteúdos e permite um crescimento emocional, intelectual dos alunos, construindo, assim, uma nova sociedade, pois julgam que esta diversidade proporciona um vasto conjunto de informações que poderão aumentar conhecimentos de contexto geográfico, político e humano.

A troca, a partilha de costumes e hábitos de diferentes países proporciona aos alunos, professores e à própria escola, experiências enriquecedoras em vários níveis: cultural, social e ao nível de valores como os da tolerância e do respeito.

O conhecimento dos hábitos culturais dos alunos é um fator importante para uma melhor integração independentemente das “diferenças”. O docente, na sua prática pedagógica, deve preocupar-se em ter uma formação global e específica e que vá de encontro à heterogeneidade da turma que vai ou está a lecionar. Uma maior informação pode ajudar a uma melhor adequação às situações e uma melhor compreensão das particularidades dessas minorias.

Entende-se, portanto, que as propostas associando multiculturalismo e educação devem se situar em um contexto mais amplo do que as urgências políticas têm imposto, pois, ao contrário de propiciar uma formação adequada, pode-se simplesmente, privilegiar uma formação sem nenhum compromisso político, social e cultural com a diversidade.

Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa e excludente.

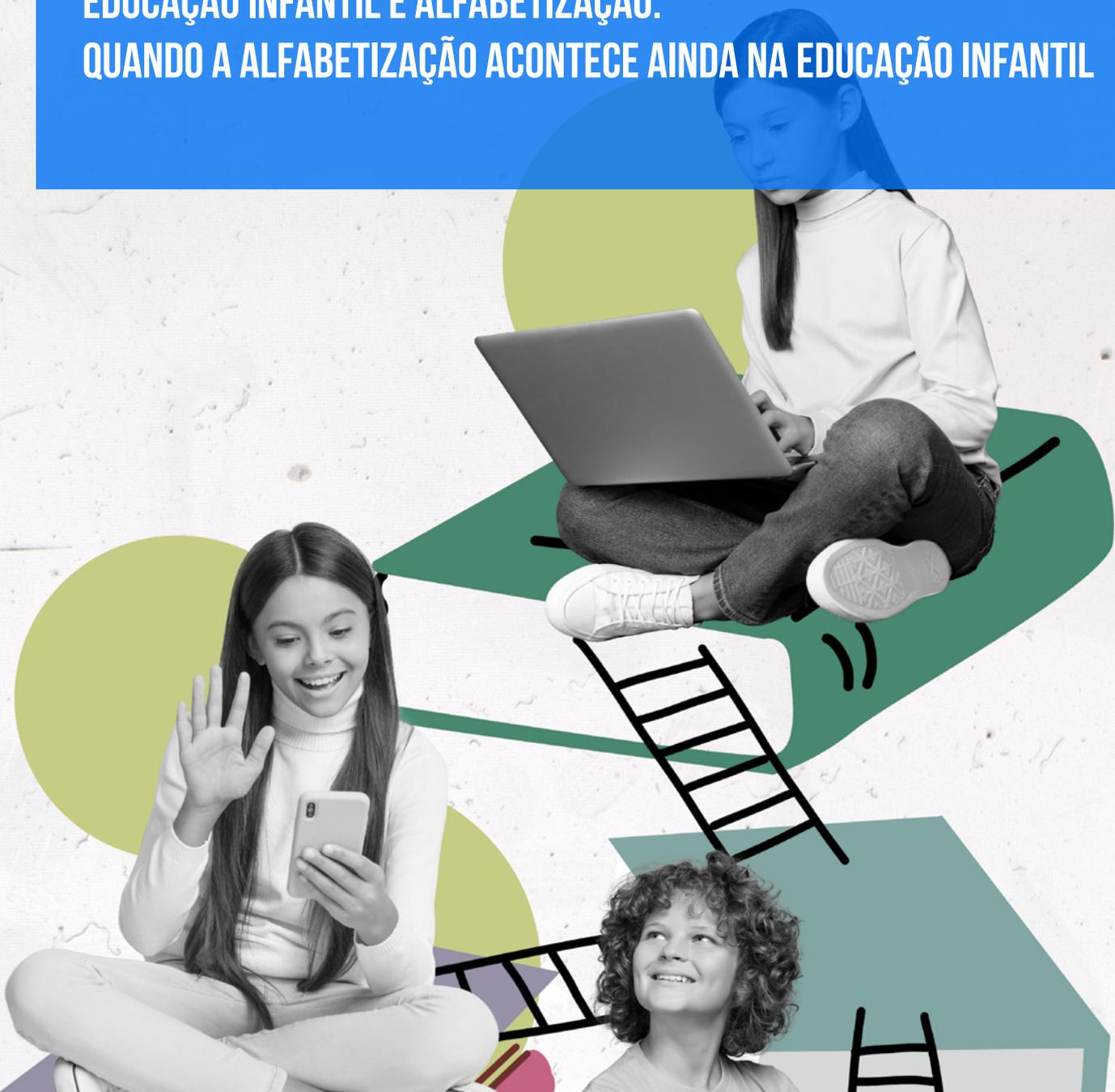
REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, E. M. **Desigualdade nas escolas é uma questão para a educação intercultural**. Edwania Barbosa Monteiro.
- <http://www.webartigos.com/artigos/diferencas-e-desigualdades-nasescolas/9489/#ixzz4CJDr4vxM>.
- BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AEd, 2005. 76 p. – (Coleção educação para todos; 6).
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Humanitas/Contexto: São Paulo. 2000.
- COSTA, M. V. **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In Trajetórias e processos de ensinar e aprender sujeitos, currículos e culturas XIV**. ENDIPE; Porto Alegre Edipucrs.
- CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, ano 4, nº 8, p 432-443, jul-dez. Porto Alegre/RS, 2002.
- DUK, C. (org). **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p.
- FAUSTINO, R. C. (Orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010.
- NOGUEIRA K. J.; Teruya T. Kasuko, Delton A. F. **reflexões sobre a diversidade na educação escolar**, Florianópolis, 2008.
- GOTLIB, N. Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1998.
- MACHADO Bezerra L; Carvalho F. D. **violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.05-24, jan./jun.2013 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em 20/06/2016
- MARTINS D.F **A lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico raciais**; um estudo de caso, dissertação apresentada Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências, Rio Claro, novembro de 2010.
- MUNANGA, K., **superando o racismo na Escola**, 2ª edição revisada. Brasília, MEC, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.
- NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.142, maio de 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. p.2,3

ALANE SILVA MATOS

Graduada em Pedagogia EAD Faculdade Unopar (Universidade Norte do Paraná) (2015); Pós-graduação em Ludopedagogia na Unipeç (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A ALFABETIZAÇÃO ACONTECE AINDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho tem como objetivo mostrar as possibilidades e as situações em que ocorre o fato de uma criança sair da educação infantil completamente alfabetizada. Segundo propostas nacionais e metas estabelecidas pelos municípios, a educação infantil é uma etapa relativamente nova, onde as crianças conhecem a educação formal por meio da convivência diária e atividades que se intercalam entre cuidados, interações e brincadeiras na assimilação de conhecimentos diversos. A educação infantil não tem o objetivo de alfabetizar, mas procuramos neste trabalho, levantar a questão do que compete a cada área envolvida, no caso, as etapas da educação infantil e mais precisamente o 1º ano do ensino fundamental (em outros tempos chamada de alfabetização) e como acontece essa transição da última etapa da educação infantil, para, mais especificamente, o 1º ano do ensino fundamental. Deixamos claro que o trabalho apenas tem o objetivo de lançar a questão como forma de reflexão, abrindo espaço para pesquisas mais aprofundadas sobre a questão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Através dessa pesquisa, visamos provocar pensamentos mais aprofundados sobre uma possível ponte que liga a Educação Infantil e a alfabetização delimitada pelo tópico de quando a alfabetização acontece ainda na Educação Infantil, de modo a trazer reflexões sobre nossas práticas como professores da infância.

É possível uma criança ser alfabetizada (mesmo sem ser esse o objetivo) ainda na Educação Infantil? Como isso pode acontecer e quais os prós e contras desse acontecimento?

Muitos, a partir de um discurso de dúvidas quanto às capacidades da criança pequena, optam por deixar de trabalhar inúmeras coisas que podem favorecer cognitivamente a criança de educação infantil preparando-a para um ingresso no Ensino fundamental sem traumas e sem maiores divergências, inclusive, como veremos exemplos, as possibilidades com relação à aquisição de leitura e escrita por alguns alunos da educação infantil antes mesmo de ingressar na primeira etapa do ensino fundamental sem ser esse o objetivo dos trabalhos realizados.

Buscaremos, através de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, descrever casos verídicos de sala de aula, impressões de alguns autores através de textos relacionados ao tema, analisaremos de forma sucinta a visão geral dos procedimentos comuns da Educação Infantil para tentarmos entender um pouco mais sobre as capacidades do indivíduo.

O presente tema foi escolhido principalmente por conta da nossa atual profissão: professora de Educação Infantil, mais precisamente pré-II, onde trabalhamos com crianças de 5 a 6 anos, no último período antes de serem inseridas no 1º ano.

Após vários anos de trabalho, com experiências próprias e de outros profissionais, percebemos que várias crianças possuem todas as características de um indivíduo alfabetizado, antes de chegarem ao 1º ano, no caso, alfabetização, mesmo sem ter sido esse o objetivo dos professores.

Também trazemos várias experiências opostas, onde acompanhamos alunos nossos ou não, que saem sem uma boa base da Educação Infantil, por motivos diversos, e encontram, no 1º ano (alfabetização), algumas barreiras em seu processo de aprendizagem.

Com essa pesquisa, propomos investigar como se dão esses processos, entendendo quais são as atividades elaboradas na Educação Infantil que desencadeiam no bom rendimento dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente o 1º ano (Alfabetização), também visamos mostrar que essa realidade é mais comum do que se pensa (no caso, crianças de Educação Infantil saírem alfabetizadas) e mostrar a situação de crianças que se desenvolvem aquém ou além do que é a proposta para a Educação Infantil e/ou 1º ano (alfabetização).

Através dessa pesquisa visamos mostrar a possibilidade de uma criança ser alfabetizada da Educação Infantil, dependendo da qualidade do trabalho realizado

ao longo dos anos dessa etapa, entendendo como se dão os processos que envolvem e acabam culminando nessa situação ou não.

Para isso iremos conhecer as possibilidades e alguns casos verídicos de crianças que podem ser de etapas e idades diferentes da Educação Infantil que mostram a aquisição de leitura e escrita em nível de alfabetização; Conhecer algumas visões sobre as potencialidades gerais do indivíduo e sua evolução, seu processo de desenvolvimento geral; Analisar como essa criança é vista pela Instituição quando chega alfabetizada na Alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) e o que pode acontecer quando é o contrário (ou comum não alfabetizada) ou pior (sem bases mínimas para ser alfabetizada) e também verificar a diversidade e a necessidade dos trabalhos em cada etapa da Educação Infantil em prol do desenvolvimento humano;

Buscaremos algumas informações de acordo com livros, artigos, Leis etc., inclusive utilizando-se do RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), onde podemos obter orientações muito específicas com relação à introdução da escrita no universo da criança. E ainda das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), onde vimos a necessidade do trabalho com nomes.

No RCNEI, vemos como orientação de objetivos o desenvolvimento das capacidades das crianças e em todos os aspectos possíveis. Como conteúdo orientado pelo RCNEI está a “roda de histórias” que vemos como finalidade, além de outras, a introdução ao mundo letrado. No livro “Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista”, Ana Teberosky e Teresa Colomer sugerem a mesma ideia, inclusive afirmando que a prática constante favorece, entre outros, a “familiarização com a estrutura e função da linguagem escrita” (ARTMED, 2003).

Encontramos já no RCNEI, uma parte onde essa questão do encontro da Educação Infantil com a Alfabetização tem sido um problema sério.

Aqui vemos uma referência clara do que acontece em alguns lugares com crianças que não alcançam o “objetivo esperado” para o 1º ano, alfabetização e são retidas até isso ser ‘resolvido’. Fala sobre os métodos de “avaliação” dessa criança. Deixamos claro que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996, a avaliação na educação infantil não tem caráter de promoção e sim como se fosse uma forma de rever nossos métodos e adequá-los aos nossos alunos.

Por essas e outras leituras e razões que levantamos essa questão: Até que ponto a Educação Infantil está envolvida no processo de alfabetização? Como se dá esse processo naturalmente? Há a necessidade de um professor de Educação Infantil preocupar-se com o nível de conhecimento de leitura e escrita de seus alunos? Essas questões foram norteadoras para a escolha dos artigos, livros e textos que apresentaremos neste trabalho.

Levamos em consideração que a Educação Infantil é uma área pedagógica relativamente nova, onde em outros tempos não existia no Brasil e as crianças iniciavam seus estudos logo na Alfabetização. Mesmo sendo uma área nova (mas nem tanto), há riqueza de informações e Leis que a embasam muito bem teoricamente e praticamente.

Embora estejamos dedicados em mostrar os mais diversos pontos de vista sobre o tema, entendemos que nunca acharemos base suficiente que substitua a prática e atitudes de cada gestão e professor, além de algo que simplifique a grande capacidade de aprendizagem das crianças.

ALFABETIZAÇÃO: O INGRESSO DA CRIANÇA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E TEORIAS E PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Segundo a LDB, não se pode reter alunos na Educação infantil por quaisquer questões que sejam. Não há um “cursinho preparatório” no pré-II ou em outras etapas da Educação Infantil para servir de condição para que a criança ingresse na alfabetização. Mas é inegável dizer que a Educação Infantil disponibiliza uma boa base para a criança não encontrar maiores dificuldades nas demais etapas de sua aprendizagem, inclusive no ingresso ao Ensino Fundamental.

A realidade que encontramos em nossa cidade é na verdade um impacto sentido não só pelas crianças que estão deixando a Educação Infantil e indo para o 1º ano do Ensino Fundamental, mas também pelos professores da última etapa antes desse acontecimento (pré-II).

Nas salas de Educação Infantil do nosso município, como vimos no capítulo anterior, há toda uma preocupação com o ambiente, ambiente este que já chamamos de alfabetizador (mesmo estando na Educação Infantil). Mas ao chegar numa escola de Ensino Fundamental, vemos uma realidade bastante diferente. As únicas coisas que vemos de várias formas e estilos diferentes (mesmo estando numa mesma escola) é a reta numérica (muitos não colocam) e o alfabeto completo, onde tipicamente aparecem variados tipos de letras (geralmente ficam em cima do quadro). A primeira reação que percebemos nas crianças é: “Onde está aquela sala bonita, toda enfeitada e cheia de coisas para eu explorar e brincar?”

Tirando a parte estética da situação toda, vemos agora o aspecto humano. Simpatia e uma boa recepção quase sempre estão presentes (as musiquinhas de entrada que tinha na Educação Infantil são quase inexistentes). Isso tudo vai gerar uma reação na criança que acaba por fazê-la a estranhar bastante a mudança de segmento escolar.

Muitos professores da última etapa da Educação Infantil, têm a preocupação de estabelecer aos poucos, conversas informais nas rodinhas do dia a dia do pré II, uma conversa “preparatória” para algumas dessas diferenças encontradas muitas vezes para “a escola ali do lado”. Muitos alunos trazem nas rodinhas as experiências de seus irmãos mais velhos e que são, de certa forma compartilhados e conversados devidamente com as crianças, mas sem mostrar nenhum caráter de apreensão.

Quando a queixa escolar sobre dificuldade de aprendizagem ou produção escolar diz respeito a crianças em processo de alfabetização, a questão exige uma reflexão sobre os aspectos teóricos do assunto. Com as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, mudou-se a concepção de alfabetização, o que acarreta o reposicionamento das patologias nessa etapa de aprendizagem. A alfabetização não é mais vista como a transmissão de um conhecimento pronto que, para recebê-lo, a criança teria que ter desenvolvidas habilidades, possuir pré-requisitos, enfim, apresentar uma “prontidão”. A alfabetização é resultante, da interação entre a criança, sujeito construtor do conhecimento e a língua escrita, uma construção que não é linearmente cumulativa, pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses (WEISS, 2012, p. 96).

Nesse trecho do livro da Weiss vemos duas realidades: a primeira de que muitas vezes, uma queixa de dificuldade de aprendizagem ou comportamental (o que vemos bastante no Ensino Fundamental), deve ser refletida bastante antes de se pensar em patologias diversas e pensar sobre a que condições (diferentes de ensino ou até mesmo de estéticas e humanas mesmo) essa criança está sendo exposta para apresentar tal característica. Muitas vezes recebemos ligações de pais de ex-alunos (que antes não tinham nenhum tipo de aspecto negativo), começaram a apresentá-los, principalmente na alfabetização. Muitos deles exigem falar conosco. E após as conversas, os pais relatam pequenos sinais de melhoras. Nossas conversas se limitam a relembrar nossas conversas nas rodinhas, etc.

A segunda realidade, que nos aprofundaremos mais um pouco a frente, mas tem a ver com as cobranças maiores com que essas crianças são submetidas. Falaremos de avaliações no próximo capítulo, mas muitas vezes encontramos professores que como “professores de alfabetização” se sentem na responsabilidade de alfabetizar todos os seus alunos e isso causa um estresse muito grande entre eles e os próprios alunos. Weiss também fala sobre isso:

A exigência de que a criança formalize a escrita de acordo com certas regras, em certo prazo, pode ser uma questão ligada à cobrança escolar de avaliar apenas o produto. Dependendo da maneira como for colocada, ela pode ser geradora de grandes dificuldades na escrita e na leitura nessa etapa e no seu desenvolvimento posterior, não sendo uma questão de problema pessoal, mas de metodologia escolar que gera “bloqueios” (WEISS, 2012, p. 97).

Não queremos aqui generalizar ou tratar como maioria as dificuldades encontradas no ingresso da criança na alfabetização, mas queremos mostrar que as diferenças são notadas por todos. E por natureza, há diferenças mesmo de um segmento para outro.

Mas queremos, principalmente mostrar, e fazer com que seja refletida essa visão da troca de segmento pela criança e que impacto isso pode causar nela. Muitos encaram naturalmente, ajudados por conversas, realidade de irmãos e capacidades próprias de assimilar qualquer situação. Mas queremos ressaltar essa dificuldade de outros e mostrar que dá certo, eles têm todos os motivos para ficar um pouco apreensivos sim. E estes, externalizar isso das mais variadas formas possíveis.

Em sala de aula, as atividades são efetivamente muito diferentes do que se via na Educação Infantil. Em nossa escola, o uso constante de folhinhas não é incentivado. As crianças aprendem através de jogos, brincadeiras, interações, leituras, cartazes e manuseio de materiais concretos e reciclados, entre outros, de forma planejada, constante, intencional e de acordo com projetos para trabalhar habilidades (e não soltos). Já na alfabetização, tudo isso que citamos, de certa forma, se faz presente, com menos frequência e com mais individualidade dos alunos. Os alunos encaram atividades de cópia de itens do quadro em caderno e são utilizadas inúmeras folhas com cruzadinhas, poemas curtos com rimas e os ditados de palavras. Os cadernos vão engrossando à medida que pouco tempo vai se passando. A organização do material escolar próprio é outro fator determinante para o bom entendimento do que está sendo feito. Chegamos a ver e ou 4 (quatro) folhinhas numa mesma manhã. Os tipos de atividades e como essas atividades são repassadas e trabalhadas com os alunos fazem toda a diferença, principalmente no processo de alfabetização.

Acredita-se que quanto mais idade o sujeito adquire, maior é a sua capacidade de assimilação. Vygotsky acreditava na interação social, na interação do indivíduo com o meio para que a aprendizagem ocorra. Piaget, mesmo não tendo suas teorias para esse fim, se faz presente nas questões educativas por suas teorias das etapas de desenvolvimento humano. Baseado nisso tudo, não conseguimos enxergar “barreiras” educacionalmente falando na inserção de uma criança no 1º ano, a não ser que surjam essas “barreiras” psicológicas e situacionais (como chamaremos) que acabam refletindo na capacidade dos sujeitos de assimilar ou não os “novos” conhecimentos, principalmente os de aquisição da leitura e da escrita.

Muitas vezes percebemos como assuntos como esses não são tratados com a devida importância a que deveriam, pois refletem na qualidade da aprendizagem dos educandos. O governo tem tomado medidas para reger a aprendizagem dos alunos criando o Plano Nacional de Educação. Há os Planos Municipais, há os regimentos escolares, há os relatórios, diários de bordos, registros, números etc., que de certa forma representam os alunos. Pensamos que há muitos documentos e menos lado humano algumas vezes. Porque as pessoas ficam tão preocupadas em dar conta de metas, comandos e propostas para isso ou para aquilo e se esquecem de dar valor ao ser humano que está ali ansioso para ver coisas novas, para aprender, para ser respeitado.

O que tem sido percebido é que como o governo não disponibilizou e não preocupou-se devidamente com algumas questões tratadas no documento anterior, algumas das questões (algumas referentes à alfabetização) foram estendidas, tendo um prazo maior, com relação à idade da criança para serem alcançadas. Isso causou descontentamento entre os profissionais, principalmente nós que acreditamos

que o governo está “jogando pra frente” um problema que ele mesmo causou por falta do devido investimento e outros fatores mais. A criança mostra dificuldades em ser alfabetizada, é passada de um ano para outro (progressão automática) mesmo sem ter sido alfabetizada e por aí a “bola de neve” vai aumentando.

Com relação à Educação Infantil, achamos muito interessante o artigo 208 da Constituição onde há a preocupação de desvincular a imagem da Educação Infantil apenas sobre o cuidado da criança e fazer com que as pessoas entendam o caráter Educacional dela. Esse é um dos problemas que qualquer professor de Educação Infantil enfrenta ou enfrentou. A conscientização de que é feito um trabalho EDUCACIONAL com a criança naquele período em que ela está conosco e não fazendo um serviço de babá. Muitos pais ainda têm essa visão precária. O cuidado está presente e é essencial na educação infantil, mas não é somente isso.

De acordo com uma realidade vivenciada durante um ano e meio na nossa escola (Período de reforma) e por saber que existem locais no município que nem a esperança de uma reforma tem, percebemos que o item da LDB que trata das condições adequadas para promover o bem-estar da criança não é levado tão a sério por pessoas que não vivenciam de tão perto essa realidade. O socorro vem de quem está “sofrendo” ali junto e busca uma melhor condição de escola.

Muitos documentos bem escritos, bem formulados, bem vistos até pelos profissionais de Educação, mas muitas vezes não totalmente condizentes com a realidade. No caderno de estudos da disciplina Fundamentos da Educação para a Infância vimos o que indicaram os educadores nacionais (todos os problemas que são enfrentados na realidade), mas a solução vem a passos de formiga. Se em nossa cidade, rica como é, percebemos defasagens, fi-

camos imaginando o que chega a acontecer em cidades menos favorecidas e com um olhar mais reduzido para a Educação.

A importância dada à questão da educação formal da criança na escola e o papel do professor nesse processo valem muito a pena serem refletidos. Por exemplo, a ideia de que desde novinha a criança é capaz de aprender. Isso é fato. A questão é o professor adaptar os conhecimentos de acordo com a faixa etária da criança. Hoje em dia os profissionais de 1º e 2º anos fazem cursos quinzenais num programa do governo chamado PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

Nesses cursos eles melhoram suas capacidades e são oferecidas oportunidades de uma formação continuada voltada para receber esses alunos e conseguir atingir as metas que o governo propôs e que “jogaram pra frente” o período de alfabetização da criança. Por exemplo: O que chamamos de Alfabetização, comumente é chamado de 1º ano de Ensino Fundamental. Isso, acreditamos que foi feito com um propósito escondido: a de “empurrar” mais pra frente esse período de aquisição formal da leitura e da escrita (alfabetização). Hoje, é considerado normal, segundo o PNAIC, que a criança seja alfabetizada até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto que acreditamos muito: que a educação é um modo de aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade. Vemos isso ainda hoje. Quanto mais conhecimento, mais possibilidades você tem. Cabe ao professor oferecer oportunidades de conhecimento. E cabe ao governo e aos próprios professores encontrar meios de uma formação continuada que acompanhe seus alunos de forma atual e com técnicas mais efetivas.

Para qualquer mudança positiva na educação, seja ela no aspecto de qualidade, inclusão e outros, a postura docente em sua área de atuação é primordial. É in-

discutível a necessidade de aprimoramento de sua formação inicial, dados os cursos de formação continuada que visam esse desenvolvimento profissional.

A formação inicial e a formação continuada são muito importantes para a construção de conhecimentos, atitudes e convicções do sujeito. A formação continuada favorece reflexões sobre a prática, a atualização e melhores condições de atendimento.

Na atualidade, o que as pessoas procuram em todos os aspectos hoje em dia é a qualidade. Isso também é percebido no âmbito da educação. São várias as formas encontradas e aplicadas para medir essa qualidade (elaboradas pelo MEC). Mas essa educação de qualidade acontece, na verdade, em todos os lugares, de acordo com as possibilidades e necessidades do aprendiz e das pessoas que estão prontas para o trabalho pedagógico. Há a necessidade de se perceber a qualidade da educação para além dos materiais, técnicas, padrões. Há a necessidade de outra percepção, inclusive na área humana.

O mundo dita padrões de todas as formas. Inclusive na área física. E a velocidade dessas informações faz com que todos tenham acesso a elas. Somos todos diferentes. A diversidade é presente e constante em nossas vidas. A escola necessita de uma educação voltada para a cidadania global, com igualdade de condições, sem discriminação e favorecer os processos de inclusão naturalmente com condições extremamente humanas, inclusive nas relações e não somente por documentos e legislações vigentes. Isso abarca aquela ideia de que a escola não pode ser vista como um lugar de assimilação e reprodução. Principalmente a alfabetização.

Prós e contras da criança alfabetizada ainda da educação infantil (uma visão da transição)

Primeiramente voltamos a deixar claro que referente a criança alfabetizada na educação infantil, caracteriza-se por essa pesquisa por aquela que alcança esse patamar sem planejamento prévio da instituição ou professor. É um processo que ocorre naturalmente dependendo dos estímulos a que ela porventura seja submetida e suas capacidades individuais.

Algumas fontes e bibliografias foram necessárias serem consultadas para que pudéssemos perceber alguns tópicos importantes que tratam desta relação às questões entre a Educação Infantil e a Alfabetização. Verificamos através desses textos, livros e orientações e experiência profissional (sempre presente aqui), que o trabalho que envolve o desenvolvimento real da capacidade da criança ler e escrever é muito relativo. Isso ficou muito claro para nós. Tivemos que nos remeter a algumas questões sobre o desenvolvimento humano e o contexto social dos indivíduos. O que se percebeu foi que há, sem dúvida, uma situação presente na realidade das escolas referente (um tanto quanto desconfortável) sobre essas crianças que “atingem” ou “não atingem” o “nível ideal” para passar bem pelo processo de alfabetização.

Com relação às questões de contexto social a que estas crianças estão inseridas, isso, muitas vezes, não reflete, pelo menos em nossa realidade, na aprendizagem das crianças. Nossa escola é de período integral, então o contato desse aluno com diversas formas de aprendizagem se dá por um período maior do que sua realidade fora da escola. Muitos alunos nossos com estruturas familiares e sociais muito precárias conseguem atingir a etapa alfa-

bética ainda na educação infantil, conforme seu aproveitamento das oportunidades que são lhe dadas e os estímulos que recebe. Mostram-se muito interessados e suas capacidades e habilidades são muito bem desenvolvidas em todas as etapas da educação infantil.

Não queremos dizer aqui que a criança assim que chega à última etapa da educação infantil pré-II começam a ser estimuladas a aprender a ler e a escrever não. O que acontece é que a criança que frequenta a escola desde o maternal I (com 2 anos) recebe os mais diferentes estímulos de aprendizagem capazes de desenvolver suas percepções e habilidades de forma que, quanto mais velha essa criança fica, maior sua capacidade de percepções da realidade cotidiana. Todos os dias, tendo contato com histórias, conversas, observações das mais variadas formas de vida e de lidar com a vida, acabam por fazê-las se apropriarem da construção do seu próprio conhecimento, participando ativamente da sua evolução própria.

Com relação aos aspectos do desenvolvimento humano, com base nos dados vistos em outras oportunidades, pudemos nos lembrar de algumas teorias sobre o desenvolvimento infantil de alguns teóricos, tais como Piaget, Vygotsky e Wallon, que, mesmo sem ter suas pesquisas objetivamente direcionadas para a área pedagógica, contribuíram bastante para nortear metodologias utilizadas nas salas de aula, baseadas no desenvolvimento humano. Até hoje esses teóricos são estudados, juntamente com outros nos cursos de formação de professores em tudo quanto é Instituição.

Lembrando que as contribuições de cada um se direcionaram em áreas um pouco distintas, mas que de certa forma se completam. Para relembrar, Piaget estudou sobre os estágios de desenvolvimen-

to, Vygotsky falava da interação do sujeito com o meio social e Wallon sobre os vínculos que o sujeito estabelece (as emoções).

Apesar de algumas diferenças com relação ao tempo em que essa bibliografia foi escrita (1997) e sabendo que a alfabetização (1º ano do ensino fundamental) dar-se-á atualmente aos 6 anos de idade, vemos que a autora cita questões de estímulos, oportunidades e também essa visão ultrapassada que alguns educadores e gestores têm de querer que todos se desenvolvam de um mesmo jeito. Convenhamos que baseamos nossas expectativas na maioria de determinada faixa etária, mas nunca podemos limitar essa criança ou impedi-la de ir além dessas expectativas.

Não podemos deixar de falar, para continuarmos nossa reflexão sobre o assunto, sobre os tipos de avaliações a que essas crianças, tanto da educação infantil, como as dos primeiros anos do ensino fundamental são submetidas. Claro que no caso da educação infantil em nosso Município, acontecem avaliações que não tem caráter eliminatório ou de classificação, ou de tratamento, ou de qualquer outro tipo de ação constrangedora.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/96), no Artigo 31 – Parágrafo I: “Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Para o autor de um artigo da revista págio, Altino José Martins Filho, artigo esse de título “Alfabetização e educação Infantil” e lá levantou questões sobre o que se fala teoricamente sobre alfabetização com o que é realizado na prática. Isso fez com que nos sentíssemos cada vez mais

entusiasmados com o tema, já que a partir do contato com diferentes artigos e outros textos, percebemos que essa questão da criança ser alfabetizada da educação infantil antes de ingressar no 1º ano é muito mais comum do que pensávamos.

Ora, se classificações e avaliações sem objetivos de promoção não existem na Educação Infantil, como fica então a análise desses dados e como fica o trabalho do professor com relação ao rendimento dos seus alunos no pré-escolar? Descobrimos que há uma linha muito tênue que separa a educação infantil da primeira etapa do ensino fundamental na parte prática da questão.

Como complemento do descrito no capítulo I deste trabalho sobre práticas da educação infantil, em nosso caderno do professor formulado por nós juntamente com a equipe gestora, há um item que compete aos professores e equipe gestora. Cabe a nós “Intervimos, avaliamos e acompanhamos constantemente a hipótese de escrita dos alunos do Pré I e Pré II, propondo atividades para os alunos avançarem”. Isso é muito cobrado aos professores. Percebemos uma preocupação muito grande da equipe gestora e dos próprios professores quando uma criança ainda está pré-silábica. Nos fins de bimestre, há aquela avaliação descrita no capítulo I que é enviada da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para que os alunos somente do pré II façam e por ela é montado um gráfico de aprendizagem na rede e, lógico, as melhores escolas de Macaé.

Sobre as posturas em sala de aula, no lado da educação infantil, percebemos em meados no ano letivo para o fim, a vontade do professor de que todos os seus alunos avancem de forma satisfatória para a meta estabelecida pela SEMED para as escolas do Município e, que segundo Emília Ferreiro é a hipótese SCVS (Silábico Com Valor

Sonoro) – ver capítulo I. Então são feitas inúmeras intervenções com alguns alunos que ainda se encontram na etapa Pré-silábica para que estes consigam avançar. Geralmente são pouquíssimos os alunos que encerram o ano nessa hipótese, mas as cobranças da equipe gestora em cima do professor são constantes. E a visão que se tem de um professor que não tem pelo menos 1 aluno na hipótese alfabética em sua sala de aula de pré II é quase a de um incompetente. Chega a ser trágico o sentido que às vezes essa questão da alfabetização toma.

Com relação ao papel do professor como intermediador dessa aprendizagem da criança, seja ela no início da aquisição da leitura ou da escrita (reforçado aqui) ou em qualquer outro segmento, Seber escreve o seguinte:

[...] há uma postura intermediária, que é a do professor que cria condições propícias para que a criança aprenda. É exatamente essa postura intermediária que vai ser abordada neste livro. O modo de interagir com a criança será comentado detalhadamente com exemplos de produções gráficas infantis. Essa postura intermediária do professor pressupõe basicamente que ele estimule a produção gráfica da criança e atue como seu interlocutor. Conforme sua etapa de desenvolvimento, a criança interpreta o que consegue abstrair das interações com o material gráfico e constrói ideias, que se modificam gradativamente à medida que seus conhecimentos progredem. Consciente disso, o professor deve estimular tal construção, propiciando interações constantes com o material gráfico. Além disso, compete a ele tentar compreender o que a criança quis expressar graficamente (SEBER, 1997, p. 16).

Toda essa relação com o processo de aquisição de leitura e escrita podemos ver ainda na educação infantil. Então por que não considerar a grande oportunidade que é oferecida às crianças pequenas?

Ainda encontramos a barreira referente à família. Muitas vezes os pais e responsáveis ainda não conseguem enxergar a pré-escola como uma instituição formal de ensino. Isso é um ponto muito negativo, pois é comum a família pensar em professores como apenas babás de seus filhos. Chegaram a revelar para nós, muitas vezes, que não sabia que as crianças tinham acesso a livros, quadros e até mesmo o uso dos variados tipos de lápis na escola.

Quando chegam os períodos de reuniões, aparece, na maioria das vezes, apenas meia dúzia numa turma de 22, por exemplo, onde são aqueles pais que querem participar da evolução dos seus filhos e se interessam por todas as produções deles. A escola chega a oferecer lanches para os responsáveis e declarações para o trabalho, mas mesmo assim ainda ouvimos muitos dizerem que não é feito nada com seus filhos o dia inteiro. Tivemos casos de pais se surpreenderam nas festas de fim de ano quando os próprios filhos leem mensagens a eles no microfone lá na frente.

Somente nesses momentos percebemos que muitas vezes eles não tinham noção do que se passava com seus filhos ao longo do ano. A visão comum que se tem da educação infantil é essa em sua maioria. Acreditam que as brincadeiras e as interações propostas com os filhos deles não têm fundamento e objetivo nenhum. Em instituições de período integral, como a nossa, por exemplo, isso vai além, chegamos a ouvir conversas dizendo que deixam os filhos lá para dormirem o dia inteiro. Isso é horrível para um professor. E pode ser um dos motivos que eles mais querem provar o contrário.

Sobre as posturas dentro e fora de sala de aula, dessa vez no lado que compete à alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) podemos citar algumas situações presentes em nosso Município, sempre lembrando que as posturas podem variar de região para região, mas sempre sabendo que as mesmas Leis regem a todos de forma Nacional.

No caso da nossa escola de Educação infantil, sua localização é exatamente ao lado de uma escola de ensino fundamental do 1º segmento (1º ao 5ºano). Sendo assim, a maioria dos nossos alunos acabam sendo matriculados na escola vizinha pela proximidade. Essa questão de localização faz com que aconteçam coisas desagradáveis ou não às vezes.

Ao chegar na outra escola, não só a escola vizinha, como outras também, geralmente há aquele impacto inicial já tratado neste trabalho. O olhar que se tem da instituição que recebe os alunos da educação infantil já se inicia com um olhar de completa avaliação.

As instituições não montam classes de “quem sabe” ou quem “não sabe” ler ou escrever ou já tem as bases para isso. Mas ex-alunos relatam pra gente, que um procedimento que é comum se notar é a divisão do quadro com atividades diferentes no começo do ano. Às vezes essa divisão se dá por tipo de letra.

Na educação infantil do nosso município, apresentamos, de maneira exposta, segundo a SEMED somente a letra bastão. Logo no 1º ano, os professores apresentam a letra cursiva (letra de mão como chamam). A divisão é compreensível com relação ao tempo de assimilação que esses alunos iniciantes vão ter para se acostumar com a escrita dessa nova letra.

É conveniente dizer que na educação infantil, apesar de não trabalharmos com outros tipos de letras sem ser a bastão, as crianças têm contato com outros tipos de letras através de rótulos, manuseio de jornais e revistas, bilhetes e cartas enviados pelo correio da escola entre os profissionais etc. Isso faz com que não estranhem e saibam que existem outros tipos. Quando certos alunos se mostram já na hipótese alfabética, acontece deles começarem a ler esses outros tipos de letras e explorar materiais impressos por conta própria em casa ou no “cantinho da leitura” da sala para esse fim. Fazem perguntas quando tem dúvidas e isso se torna um momento mágico. Um puro exemplo das capacidades incríveis do ser humano.

Muitos alunos chegam para gente conversar e entregar os formatos de sala de aula em que se deparam no 1º ano. Além das diferenças de estrutura física e dos detalhes que a sala apresenta (enfeites) listados em outros capítulos, muitos alunos sentem falta dos colchonetes (para as histórias e rodinhas), sentem falta da “hora do sono” depois do almoço, da musiquinhas e, principalmente com relação às carteiras enfileiradas uma atrás das outras cada um com “sua mesa” e “sua cadeira” diferentemente da educação infantil onde os alunos dividem as mesinhas coloridas com mais três colegas, conversando, se vendo, trocando experiências etc. Além disso, também do jeito como as aulas são dadas.

Depois que se formulou a progressão automática, que é um sistema onde o governo procurou diminuir a questão da reprovação e está fazendo par com os projetos do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) visto no capítulo anterior, as crianças não são reprovadas no 1º ano do ensino fundamental. Antigamente isso acontecia. Agora, mesmo não estando alfabetizados, eles vão para a próxima série (2º) que é a proposta de tempo atual para que os alunos sejam alfabetizados. Aliás, esse nome “alfabetização” é um termo que já não é muito utilizado recentemente. Agora o correto é sempre dizer 1º ano, já que não há a obrigatoriedade dos alunos aprenderem a ler e escrever no 1º ano do ensino fundamental.

Claro que com certeza os professores que trabalham com esse tipo de turma, os que recebem as crianças da educação infantil, são muito cobrados pelo sistema. Resultados têm que ser constantemente apresentados e por essa razão. Muitos pais e alunos se mostram preocupados e apreensivos. Para os pais porque a partir daí percebem a importância da escola. Em tempos atrás, não existia Educação infantil. As pessoas começavam direto na alfabetização. Muitos não reconhecem a importância da educação infantil por conta disso.

O recebimento de uma criança que já saiu da educação infantil alfabetizada pode acontecer de duas formas, por incrível que pareça. Baseamos nosso texto com relatos anuais de pais e ex-alunos que, pela proximidade, acabam revelando como está toda a situação.

Quando falamos que se deve ter um olhar mais apurado com relação à essa transição da educação infantil para o ensino fundamental, não é brincadeira. Acontecem coisas sérias e que, podem acarretar prejuízos irreversíveis para os educandos, dependendo da situação.

O lado bom da situação toda é que existem escolas sérias, que abraçam seus alunos com suas dificuldades ou com suas facilidades sem qualquer tipo de instituição. Sem qualquer tipo de consequências e traumas. Temos também, lógico, relatos de pais e alunos que aprenderam a amar sua nova jornada, encontrando o mesmo carinho e respeito, principalmente pela aprendizagem que era facilmente encontrada nos corredores de uma escola de educação infantil. O segredo de tudo é como encarar a situação. Como torná-la o mais confortável possível para todos. A tarefa é árdua. Difícil é. Mas com um olhar humano para a educação, tudo se torna menos complicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, conseguimos ver que é possível sim (apesar de não ser esse o objetivo) uma criança ser alfabetizada da educação infantil. As práticas de sala de aula, o desenvolvimento da criança, as interações e as brincadeiras podem fazer com que esse acontecimento seja o mais comum que se imagina.

A criança da educação infantil (e não só ela) mostra a necessidade de ser estimulada o tempo todo, com as mais diversas atividades. O ambiente alfabetizador torna-se uma opção clara e muito objetiva para esse fim. O despertar da curiosidade dos pequenos faz com que todo o processo de aprendizagem seja bastante prazeroso, divertido e magnificamente proveitoso. As crianças que frequentam a escola desde cedo, além do mais em período integral, têm grandes chances de assimilar maiores conhecimentos, inclusive no seu ingresso ao ensino fundamental, mas isso não é regra.

O desenvolvimento do ser humano e suas capacidades torna-se um fator primordial para que resultados incríveis possam ser alcançados. Cada etapa é muito importante.

Já na primeira etapa do ensino fundamental, vemos outra realidade a ser assimilada pelas crianças e isso é que torna a transição um pouco dificultosa para aqueles que ainda não estão preparados para ela. Atividades diferentes, estruturas escolares diferentes, salas de aula diferentes e todo um sistema maior de cobrança com relação aos resultados que pode causar certa ansiedade por parte de gestão, professores, pais e principalmente alunos.

Finalmente a transição da última etapa da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, mostra-se uma etapa de muitas indagações, apropriações, adaptações e perspectivas. Percebemos melhores olhares e melhores condições de melhor aceitação e produção, naquelas crianças que, de alguma forma, são trabalhadas através de conversas e exemplos reais.

Enfim, percebemos os olhares em relação às crianças que chegam alfabetizadas logo no 1º ano do ensino fundamental e como a Instituição, pais e professores passam a enxergar esse fato. Vimos que não é regra isso acontecer, mas acontece com mais frequência e em períodos diferentes da educação infantil.

O olhar para a criança que ainda não assimilou todo o processo de leitura e escrita com independência já no ensino fundamental é bastante relativo. Vemos hoje em dia um mundo em busca da qualidade, seja ela em qualquer área. A busca de excelentes resultados é a mola que rege, tanto no ensino fundamental, como na educação infantil, o ato de ensinar. Essa visão tem provocado maior comprometimento com o ato de ensinar e as cobranças em cima disso têm sido cada vez maiores. Como resultado, as oportunidades oferecidas, mesmo que em curto período, tornam-se cruciais na formação do ser humano.

Leis e documentos oficiais que regem a educação são apresentados, vistos e revistos de período em período, adaptando-se à realidade educacional do momento, fazendo com que sejam eles motivadores de preocupação e discussão de metas e resultados. Por um lado, isso é lançado para períodos mais à frente, mas sem deixar de tratar com mais seriedade e cobrança os períodos anteriores.

Acreditamos que do ponto de vista humano, todos têm o interesse de aprender coisas novas, tornar-se independente e a aquisição da leitura e escrita, num mundo globalizado, onde crianças desde cedo já manuseiam e interagem com as mais diversas tecnologias, falar do processo de aquisição da leitura e escrita desde a educação infantil, não como regra, mas como consequência, é uma realidade muito presente e atual.

Essa pesquisa serviu para abordar a questão de a criança sair da educação infantil já alfabetizada de maneira objetiva, simplificada e através de exemplos da realidade atual de uma cidade. Não queremos aqui defender a ideia de que isso seja cobrado de maneira nacional ou regional. Deixamos claro aqui a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o tema. O que nos motiva a pensar sobre o caso além das experiências vivenciadas, é oportunizar, através da leitura dessa pesquisa, uma forma de mostrar a realidade de algumas pessoas e tomar um maior conhecimento de como as capacidades humanas podem ir além do que se possa planejar para ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. / Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli; CAIXETA, Juliana Eugênia; FÁTIMA, Nancy de; DELABRIDA, Zenith Nara Costa. / **Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância.** / Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo, Juliana Eugênia Caixeta, Nancy de Fátima e Zenith Nara Costa Delabrida (ELABORAÇÃO) – Curso de Pós-Graduação na área de Educação. – AVM – Faculdade Integrada. – Brasília/DF. (Piaget e a Epistemologia Genética).

REGO, Teresa Cristina – **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** / Teresa Cristina Rego. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

REVISTA, Nova Escola – **Ano XXII. Nº 204.** Agosto de 2007. p. 36 (Teoria hipóteses de escrita). Editora Abril.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita Infantil: o caminho da construção / Maria da Glória Seber.** – São Paulo: Scipione, 1997. – (pensamento e ação no magistério).

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista** / Ana Teberosky e Teresa Colomer; trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar** / Maria Lúcia Lemme Weiss. 14 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia. Pós-Graduação Especialização em Alfabetização e Letramento. Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo - SP.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LUDICIDADE

RESUMO: A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”.

Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil.

A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhe-

cimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino.

Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música,

pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento.

Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de um grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade às quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenhavam ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem

então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas, formas, pontos, etc. As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso. Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores e educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem torna mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivam a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com textos é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daque-

le jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe à nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da rea-

lidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de se acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, e cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro pro-

move prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico é voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes linguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ‘ ‘História das ideias pedagógicas no Brasil’ ’.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibraram e se mantiveram na educação do país. A partir de 1960 a pedagogia nova se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos

como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentado em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilitar sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto, a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ‘‘adaptadas’’ às possibilidades de entendimento de al-

guns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

A Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a auto expressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA**: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- _____. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: **BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Subsídios para o recenseamento e funcionamento de instituições de educação infantil. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARROSO, J. **Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva**. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP & A; ANPAE, 2002.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.
- _____. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

AMANDA KARINA DE MATOS VIEIRA

Graduada em Letras- Português/Inglês – Segunda
Graduação: Pedagogia – Pós Em Docência Do Ensino
Superior E Educação Inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DESCOLONIAL PARA EMANCIPAÇÃO DO EUROCENTRISMO



RESUMO: Este artigo busca evidenciar a importância dos estudos sobre a Descolonização e Pensamento Decolonial. De maneira que, a Descolonização abrange estudos não apenas com foco Latino-Americano, mas também Afro Asiático, tratando principalmente aspectos políticos e econômicos. No entanto, o estudo sobre a construção do pensamento Decolonial, vem como forma complementar e mais abrangente no sentido cultural e social em relação à descolonização. Trataremos aqui as especificidades da construção do pensamento decolonial e suas implicações, outrossim, aspectos para além da política, economia, social, cultural etc. Para aprofundar os estudos sobre a construção e importância do pensamento Decolonial, trataremos como referência o sociólogo peruano Aníbal Quijano.

Palavras-chave: Descolonização; Aníbal Quijano; Sociologista; Política Econômica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca elucidar aspectos sobre a Descolonização e sobre a construção do Pensamento Decolonial. De maneira que, a Descolonização tem sido estudada com foco de estudo não apenas o povo Latino-Americano, mas também Afro Asiático, tratando dos aspectos políticos e econômicos.

Em relação ao pensamento Decolonial, buscamos em sociólogos, filósofos, jornalistas e historiadores, que trazem evidências e fomento que mostram muito além das consequências negativas da colonização, nos aspectos políticos e econômicos, mas na identidade social e cultural de um povo.

Um fato que tem sido muito estudado e discutido por vários estudiosos, é que a história do povo Brasileiro emergiu de um processo de-colonização europeia, gerando traços fortes do eurocentrismo na cultura Brasileira e em outros povos também advindos da colonização, processo que acabou silenciando a voz de nossas raízes formadores.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 22), essa perspectiva dividiu a história em duas: história da modernidade europeia e história silenciada pela colonialidade. A primeira celebra a autoafirmação de sucessos intelectuais, já a segunda se refere à rejeição a outras formas de saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para nos aprofundar no estudo Decolonial, buscaremos uma gama de pesquisadores como fonte para construção deste artigo.

Ao longo dos anos, nossa história tem sido construída com base na soberania Europeia, devido a processo de “colonização”, de maneira que fomos imersos a uma cultura totalmente contrária a nossas raízes, dando-nos pouco espaço ou nenhum, para trazer-mos a identidade brasileira, nascida dos povos indígenas, africanos entre outros.

Alguns críticos-estudiosos, têm utilizado a palavra “Socialismo”, neologismo utilizado pelo psicólogo especialista Bruno Simões, para explicitar o que diz respeito às nossas raízes: Como a vida que está à minha volta me forma? Como as circunstâncias históricas se formam e me representam? Esse termo nos remete a uma Brasilidade perdida, a raízes e cultura não representadas em que nosso Brasil, ao contrário, um país tomado por uma supervalorização da cultura, religião, dominada pelo Eurocentrismo.

Outro fato a ser elencado neste trabalho será a questão racial, uma vez que o branco é visto como ser superior, dotado de capacidade diferenciada, apenas por suas características físicas (fenótipos). Em quanto o negro e o indígena são colocados à margem de nossa história, bem como suas crenças, religião, música e cultura pouco fazem parte da descrição histórica e na construção de nossa identidade, nos remetendo à um comportamento “estrangeiros” em nosso próprio país.

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em 117 consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (Quijano, Aníbal).

Diante disto, fica em nós o sentimento de que o povo Brasileiro, tem vivido como seres estrangeiros em sua pátria, dominados por um Eurocentrismo supervalorizado, e que de uma maneira, digamos que velada, extinguir nossas raízes indígenas, africanas, entre outras não pertencente ao modelo Europeu.

Claro que ao falarmos de Pensamento Decolonial, traremos aqui, uma gama de estudos e escritores variados, e que abordaram este tema por vertentes diferentes, mas com o mesmo objetivo, é que nos fazer entender a importância de valorizarmos todas as raízes culturais decolonial de nosso país.

Para tal, será abordado neste trabalho um pouco sobre o que é o pensamento decolonial, o que é o movimento decolonial e qual é importância desse processo para entendermos, e até mesmo buscar respostas para muitos problemas sociais (racismo), políticos e econômicos atuais,

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente". (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Descolonização e Pensamento Decolonial, temos como ponto de partida a Conferência de Bandung, nome do encontro histórico que ocorreu na Indonésia em 1955. Foi uma reunião de 29 países asiáticos e africanos que teve como objetivo mapear o futuro de uma nova força política global (Terceiro Mundo), visando a promoção da cooperação econômica e cultural afro-asiática, como forma de oposição ao que era considerado colonialismo ou neocolonialismo, por parte dos Estados Unidos e da União Soviética.

O movimento decolonial abrange diversas formas de crítica teórica, articuladas por várias camadas de pensamentos, que tem como principal intuito libertar o campo do conhecimento, e recentemente vem ganhando maior destaque no ideário da América Latina.

No meio acadêmico, ele se manifesta pela análise da distinção de classes, dos estudos étnicos, estudos de gênero e estudos regionais. Sendo descrito, em sua composição, de opções analíticas (no sentido semiótico) e práticas que buscam desvincular as ideias de colonialismo e de poder, ou de uma matriz da modernidade enraizada no colonialismo.

Essa lógica é geralmente chamada de matriz colonial de poder ou colonialidade de poder. Havendo também contribuições para construção dos estudos do pensamento decolonial através do conhecimento vindo das metodologias críticas do discurso e da sabedoria dos povos originários indígenas.

Contexto da construção do Pensamento Descolonial e suas implicações sociais.

Ao iniciarmos os estudos sobre a construção do pensamento faremos aqui um breve resumo do contexto que nos tem norteado a construir um estudo e um pensamento formado sobre o pensamento decolonial como pensamento prático e crítico.

Desde o final da década de 1990, com as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado que, a partir de então, tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico- -sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino – americanas. Claramente, antes de iniciarmos artigo falando sobre a colonização e descolonização, traremos aqui o conceito de Colonização por Alfredo Bosi.

Decolonial é necessário falar sobre colonização- colônia, ora, não somos mais uma colônia, porém somos advindos de uma colonização baseada em uma estrutura eurocêntrica, cheia de marcas escravocrata, abusos e deterioração da cultura raízes que já havia colonizado o Brasil.

O pensamento decolonial vem surgindo com pesquisadores que pensam de maneira diferentes, e com correntes epistemológicas diferentes, porém, todos estão unidos a desenvolver teses que buscam dar voz aos diversos saberes na construção do conhecimento.

Ao contrário do que até hoje tem sido ensinado, uma única voz tem ecoado, “a supremacia branca”, devido ao pensamento eurocêntrico que tem dominado as ciências, academias e verdades que foram construídas ao longo do tempo.

É válido ressaltar que toda essa “verdade” que foi construída sobrepondo a

nossa verdade, um Brasil culturalmente formado em sua essência pelo índio e pelo negro, vem marcada de muito sofrimento, tristeza e pela ausência de direitos aos povos verdadeiramente “colonizadora” do Brasil.

A “priori” quando falamos dos povos primitivos colonizadores nos referimos aos índios e ao total genocídio praticado quanto a presença branca atracou suas embarcações “ na América”:

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. A eliminação dessa prática colonial não termina, de fato, senão com a derrota dos encomenderos, em meados do século XVI. A reorganização política do colonialismo ibérico que se seguiu implicou uma nova política de reorganização populacional dos índios e de suas relações com os colonizadores. Mas nem por isso os índios foram daí em diante trabalhadores livres e assalariados. Daí em diante foram adscritos à servidão não remunerada. A servidão dos índios na América não pode ser, por outro lado, simplesmente equiparada à servidão no feudalismo europeu, já que não incluía a suposta proteção de nenhum senhor feudal, nem sempre, nem necessariamente, a posse de uma porção de terra para cultivar, no lugar de salário. Sobretudo antes da Independência, a reprodução da força de trabalho do servo índio se fazia nas comunidades. Mas mesmo mais de cem anos depois da Independência, uma parte ampla da servidão indígena era obrigada a reproduzir sua força de trabalho por sua própria conta. E a outra forma de trabalho não-assalariado, o não pagamento simplesmente, o trabalho escravo, foi restrita, exclusivamente, à população trazida da futura África chamada de negra (QUIJANO, Aníbal).

Será abordado um pouco sobre o termo correto a ser utilizado quando pensamos em colonização e descolonização). Vários pesquisadores utilizaram o termo para o pensamento decolonial), outros como por exemplo Aníbal Quijano, preferem utilizar o termo Descolonização).

Uma vez que o uso do prefixo Desnos remete realmente a pensar na desconstrução, não apenas dos pensamentos colonizadores, mas fazer nascer uma episteme marcada pela Brasilidade.

Nos estudos atuais parte de muitos sociólogos, filósofos, psicólogos e historiadores, iniciaram um estudo sobre o processo de descolonização, o qual tem como objetivo mostrar que o eurocentrismo tem trazido uma cultura de dominação, pois é por meio da dominação que nasceram todas as explorações, bem como, a supervalorização de crenças, culturas em detrimento de outras. Neste caso, houve a determinação da cultura do colonizador, sobrepondo “toda” historicidade do colonizado.

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política” (QUIJANO, Anibal).

O significado de Decolonialidade, utilizado por muitos estudiosos, é o que a decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que

teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas.

Por esse motivo, os estudiosos entenderam a necessidade de ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina como uma iniciativa de desenvolver estudos acadêmicos dedicados a esta problematização (QUIJANO, Aníbal).

No entanto, a decolonialidade é, principalmente, um termo que significa “resistance and refusal” como assevera Catherine Walsh. Ou seja, deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos.

A decolonialidade é entendida como meio de denúncia, de luta, mas também como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica tem origem nos fins do século XX, quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias, como apontamos. Isto porque se entendeu que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em determinados territórios, XII (QUIJANO, Aníbal).

É importante destacar que ao falarmos de decolonialidade como forma de denúncia, nos lembramos aqui de Paulo Freire, que diz “ não há denúncia sem anúncio/não há anúncio sem denúncia, uma vez que essa conjunção designa não apenas uma correlação de forças, mas um exercício político de dizer a palavra expressando o compromisso com a transformação. Em síntese, significa não apenas falar sobre o que poderá vir a ser, mas falar de como está sendo a realidade, denunciá-la para anunciar um mundo melhor” (FREIRE, 2000).

A descolonização ou a construção do pensamento decolonial vem como rompimento do pensamento pós-colonial que,

até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX.

Esses estudiosos também romperam com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, uma vez que eles criticavam o fato de o grupo não desenvolver uma análise crítica sobre o colonialismo na América Latina a partir dos fatos latino-americanos, mas sim a partir das perspectivas dos indianos.

Decolonialidade, como explica Mignolo (2007), pode ser entendida como uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento por parte daqueles/as que vivenciam a violência. E “[. . .] esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad” (MIGNOLO, 2007, p. 26).

A decolonialidade ou o pensamento decolonial por ser visto e definido de formas variadas, muitos filósofos, sociólogos e historiadores definem como programa, escola, corrente, enfim, esse pensamento utiliza-se essencialmente o movimento latino-americano emergente, que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica. Criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais veem essa hegemonia como sendo a base do imperialismo ocidental.

Uma categoria importante da análise pós-colonial são as representações discursivas. O conceito de colonialidade do poder possibilita a análise crítica das “efetivas” estruturas de poder colonial que foram sendo construídas na modernidade para expurgar o máximo de gente possível da categoria de humano e, para isso, as ideias de raça e gênero jogaram papel

fundamental. Os discursos coloniais que representaram o(a) outro(a) não-europeu como um(a) degenerado(a), um ser inferior, continuam funcionando a pleno vapor para manter grande parte da humanidade excluída de sua real capacidade de ser livre” (BRAGATO).

Segundo Bragato, “o conceito de colonialidade do poder abriu os horizontes dos cientistas sociais porque desvelou aquilo que estava encoberto por uma leitura comprometida com a exaltação da modernidade e com a preservação do seu legado: a colonialidade, ou seja, o lado obscuro da própria modernidade”.

A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sócio racial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores. Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exercem a dominação e a exploração das majorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes (BRAGATO).

Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus.

Como já discutido no decorrer deste artigo, o colonialismo vem de um sistema de dominação que atua a partir das mais variadas vertentes da sociedade. Segun-

do Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

Logo, como essa premissa traz, nasce então o domínio do colonizador sobre os colonizados, que persiste em fazer parte da história e da cultura dos países colonizados, impregnados de uma classificação de superioridade do “branco” em relação ao “negro”, legitimando o poder de subordinação do povo visto como inferior, os colonizados. “A raça era simultaneamente o resultado e a reafirmação da ideia global da irreduzibilidade das diferenças sociais” (MBEMBE, 2014, p. 57).

Essa segregação se deu pelo processo de colonização, haja vista que os colonizadores não enxergavam as diferenças culturais indígenas e africanas como riquezas, mas sim como barbárie, mágicas e feitiçaria. Ressalta-se também que a separação por raça, por certo ocorreu por conta das diferenças fenotípicas, criadas na colonização, conforme palavras de Quijano:

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual

ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

A partir dessas bases criadas na colonização, a população das Américas e do mundo foi classificada nesse novo padrão de poder europeu. Padrão que é naturalizado por todos e cria identidades novas, hierarquias, papéis sociais. Lugares que antes eram definidos geograficamente passam a ser definidos através da classificação de raça. Quijano (2005) destaca que o colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando um eurocentrismo que surgiu com a colonização e permanece até os dias atuais, caracterizado como marca de poder hegemônico.

Bem verdade, é que sofremos um domínio psicológico que nos levou a acreditar ou nos acostumar a supervalorizar a cultura europeia e muitas vezes nos envergonhamos de nossas raízes, características físicas, buscando incessantemente nos embranquecer, e ser estrangeiros em nossa própria pátria, como subjugação do povo colonizado.

“Os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p.118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos na introdução deste artigo, contamos uma gama de pesquisadores e teses publicadas e ainda em desenvolvimento, artigos científicos, dissertações que demonstram diversas correntes epistemológicas pelos Estudos Decoloniais e sobre sua importância para emancipação do pensamento dominante da colonização europeia.

Embora tenhamos muitos estudiosos em busca de um lugar nas questões políticas e sociais dos Estudos Decoloniais, alguns dos pesquisadores e militantes dos movimentos sociais populares se perguntam se a descolonização ou pensamento decolonial trata-se de "É uma aposta teórica ou uma luta cotidiana?".

Esse termo tem sido tratado pela maioria dos pesquisadores não apenas como substantivação, mas como verbo, ou seja, ação e prática. No sentido de nos despirmos de um pensamento colonizador de dominação europeia, para um pensamento que vai além de questões políticas e econômicas nos levando a emancipação do conhecimento.

Diante dos autores descoloniais aqui expostos é possível afirmar que a colonialidade ainda está viva e ecoando seus efeitos até os dias atuais, e o que nos leva a afirmar isso é a divisão de raça que se faz muito presente na convivência social do povo brasileiro. O qual tem distinguido as pessoas não por suas diferenças geográficas, mas sim por suas características fenotípicas.

A palavra colonialidade está presente em nossas vidas desde o micro ao macro ou vice-versa, se apresenta em nosso cotidiano nas experiências e vivências mais subjetivas, estabelecendo papéis para cada sujeito na sociedade. Enquanto a decolonialidade também tem feito parte de nossas vidas, uma vez que precisamos valorizar nossas raízes e fazê-las quebrar paradigmas antigos de uma cultura superior a nossas origens.

Assim a relação que se estabeleceu entre os povos colonizadores e seus colonizados foi marcada por dominação e exploração, na qual os povos colonizados viviam sob o jugo das classes dominantes e de uma cultura dominante que exterminou a cultura dos povos indígenas.

Portanto, podemos dizer que o Brasil não foi descoberto, mas sim foi "conquistado", claro que abruptamente, e porque não dizer que foi tomado para si como propriedade, iniciando o conflito de cultura e o extermínio dos povos ali já existentes.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai. /ago. 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro**. In: LANDER, E. (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p.193-238.
- _____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- _____. **"Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina"**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n. 9, p. 73-101, jul.diciembre, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MAMA, Amina. **Será ético estudar ÁFRICA: considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. São. Paulo; Editora Cortez, p. 603-635. 2010.
- MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Portugal: Edições Pedagógica, 2014.
- MIGNOLO, W. Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: MIGNOLO, W. (ed.). **Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003. p. 19-60.
- _____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.
- SEGATO, Rita L. **Aníbal Quijano y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder**. In.: SEGATO, Rita. *La Crítica de la Colonialidad en Ocho ensayos y una Antropología por Demanda*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay "Prefácio", em CHATTERJEE, Partha. **Colonialismo, Modernidade e Política**. Salvador: Edufba. 2004.

VISVANATHAN, Shiv. "**Convite para uma guerra da ciência**", em SANTOS, Boaventura Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado São Paulo: Cortez. 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In.: VIAÑA, Jorge. Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010, pp. 75-96.

_____. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

ANA PAULA MOLITOR

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga, (1997); Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (2008); Especialista em Docência no Ensino Virtual para o Fundamental I e II pela Faculdade Conectada – FACONNECT, (2022); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Centro Universitário UNISEB, (2012); Professora de Ensino Fundamental I e II - Língua Inglesa - na E.M.E.F. “Professor Francisco Mendes de Almeida”.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O objetivo geral deste estudo foi verificar como os alunos com necessidades especiais podem ser integrados ao ambiente escolar. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica em plataformas do SciELO e Google Acadêmico, além dos repositórios de Universidades que disponibilizam de forma pública trabalhos/estudos nesta área, onde promoveu-se o desenvolvimento do estudo abordando aspectos qualitativos. Esta pesquisa foi construída a partir de aportes teóricos dos trabalhos de Borges e Torres (2020), Guimarães (2022), Fachinetti (2017), Bisol et al. (2018), Cirino e Bron-dani (2022), Moreira et al. (2023), Scarpato, Fernandes e Almeida (2021), Cunha (2015), Mantoan (2015), Oliveira (2017), Dumith (2017), entre outros que abordam os desafios da inclusão social no ambiente escolar. O número de alunos com deficiência em todas as etapas do ensino chegou a 1,3 milhão em 2021. Um aumento de 26,7% em relação a 2017. Compreende-se que é preciso promover mudanças no currículo e, principalmente, a criação de políticas públicas que otimizem a inclusão no Brasil como um todo, para que as pessoas com deficiência possam alcançar, de forma mais concreta, os frutos da luta de muitos educadores que hoje assumem a formidável tarefa de defender a educação inclusiva. Como resposta ao alcance dos objetivos da pesquisa, observou-se, mediante análise da literatura, que atualmente os profissionais têm tido desafios para lidar com os alunos com necessidade especiais, pelo fato de que durante a graduação, pouco se ensina sobre práticas inclusivas e conseqüentemente, formam-se profissionais inseguros para trabalhar com esse público.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Desafios da Inclusão; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A inclusão no Brasil, quando mencionada há alguns anos, nada era comum. Somente com a promulgação da Lei nº 9.394/96 – que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – esse assunto recebeu atenção específica, definindo as formas e estruturas da Educação específica na rede normal de ensino. A sociedade percebeu que os alunos com necessidades especiais também estavam aprendendo e, portanto, deveriam ter sido incluídos na escola normal.

A justificativa para essa pesquisa, confirma-se na importância de valorizar o campo da educação inclusiva como facilitador do processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Assuntos como educação inclusiva e o direito à educação, que são envolvidos como prioridades sociais, levam à inclusão dessas crianças na rede de ensino. A escolha dessa temática também se justifica pela ampliação da conscientização social sobre vertentes como essas.

A relevância social deste estudo vai além do seu mérito acadêmico, considerando a importância de compreender que o número de pessoas com necessidades especiais no Brasil aumenta a cada ano. Este fato representa um novo desafio para os sistemas educativos, que necessitam de atualizar as suas práticas pedagógicas e de contar com pessoal qualificado para garantir uma educação igualitária e de qualidade.

O objetivo geral deste estudo é verificar como os alunos com necessidades especiais podem ser integrados ao ambiente escolar. Para o alcance deste, elencou-se os seguintes objetivos específicos: compreender os aspectos da educação inclusiva no Brasil; compreender o Direito à Educação e suas perspectivas inclusivas e por fim, promover a reflexão sobre os processos de inclusão e o sistema educacional junto a sociedade.

Quando olhamos para o atual cenário educacional brasileiro, podemos ver o progresso na educação inclusiva. O processo histórico de inclusão avançou muito graças a leis, como a promulgação da Constituição (1988), que garante o direito a uma educação justa e igualitária.

O direito a uma educação adequada e a uma vida social igualitária é garantido pela constituição para todas as crianças, uma vez que a educação não só ajuda no desenvolvimento cognitivo, mas também desenvolve atitudes de respeito e cooperação. Portanto, o presente estudo tem como problemática: Quais os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental?

Hipoteticamente, a história da inclusão de pessoas com necessidades especiais remota as dificuldades e os desafios que essa prática tem para os profissionais da educação. Nesse sentido, acredita-se que a grande dificuldade em garantir a inclusão e conseqüentemente uma educação de qualidade, está pautada nas lacunas da formação de professores para essa área social, tendo em vista que requer um

preparo maior e fruto de experiências com o cotidiano que nem sempre é proporcionado durante a graduação, tornando os profissionais inseguros para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Lacerda (2015), a ideia de inclusão não pode ser reduzida a apenas um capítulo da lei. Ela representa um novo modelo educacional que aspira a transformar as perspectivas da educação brasileira, além disso, é muito mais que isso. A educação das pessoas com necessidades especiais foi iniciada no século XVI, através da educação da criança surda, segundo a história da educação especial.

No entanto, foi apenas no século XIX que as pessoas com deficiência começaram a ser gradualmente vistas como cidadãos. No século XXI, houve uma consciência crescente de que os seres humanos são diversos e que estas diferenças não deveriam ser utilizadas para criar hierarquias entre o bem e o mal, o certo e o errado. No entanto, apenas um aluno com necessidades especiais não impede a aprendizagem, pois possui um ritmo de aprendizagem diferente do outro (LACERDA, 2015).

PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

As primeiras iniciativas que se organizaram no Brasil no Século XX foram os fundamentos da Educação Inclusiva (BORGES; TORRES, 2020). Em sua discussão sobre o novo conceito de Educação Especial no Brasil, Nascimento e Omodei (2019) observam que significativas transformações políticas, conceituais e operacionais foram implementadas. Escolas e sistemas educacionais que se adaptam para atender alunos da Educação Especial têm como objetivo garantir essa nova perspectiva sobre a educação.

Apesar da rica diversidade cultural e do multiculturalismo do Brasil, o país é notável pelo tratamento que dispensa aos grupos minoritários, que estão sub-representações no governo, na sociedade e na economia.

Algumas formas de exclusão coletiva existentes incluem: o racismo, que exclui os negros dos espaços sociais ao apelar ao preconceito estrutural e histórico enraizado em séculos de escravidão no país; capacitismo, que discrimina pessoas com deficiência apelando para um ideal socialmente construído de um tipo de corpo "normal" e, como resultado, subestimando suas habilidades e a xenofobia, que afeta principalmente os imigrantes, mas discrimina pessoas de diversas origens culturais, valores e dialetos (GUIMARÃES, 2022).

Dado que as tecnologias digitais vêm alterando a realidade das pessoas que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza sua relevância crítica para a educação, particularmente nas formas inclusivas (BRASIL, 2018). Enquanto alternativa prática às formas mais convencionais de educação, a aprendizagem digital é um reflexo das mudanças sociais na era moderna, no entanto, não atende às demandas

dos estudantes de hoje (ARAUJO et al., 2017).

A aprendizagem digital tem estado cada vez mais presente nas salas de aula tradicionais e online, com a substituição de instrumentos de escrita tradicionais, como papel e lápis, por alternativas mais modernas, como os tablets. Essa mudança traz vários benefícios, incluindo maior acessibilidade e eficiência na sala de aula (FACHINETTI, 2017).

A capacidade da escola para identificar, respeitar e apreciar inegavelmente a diversidade de seus alunos, depende da sua base em ideais inclusivos, que devem ser mantidos à luz do fato de que a escola deve atender a todos os indivíduos. Os alunos variam uns dos outros do ponto de vista social. É importante reconhecer essa diversidade começando a questionar como os alunos aprendem e também expressam esse aprendizado, de modo que se não compreender, essa diversidade pode levar os modelos tradicionais de ensino a perderem algumas etapas importantes do processo (SANTOS, 2017).

Durante décadas, as pessoas debateram a melhor forma de acomodar os alunos com deficiência nas salas de aula, com o objetivo global de promover a equidade educativa e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de estudar. Quando vistas através desta lente, as escolas falham como espaços sociais porque não têm administradores comprometidos em criar ambientes de aprendizagem acessíveis para alunos com necessidades especiais, professores e pais que possam ajudar os alunos com necessidades especiais a se sentirem seguros e respeitados enquanto aprendem e ferramentas especializadas, para comunicar e educar que atendam às suas necessidades individuais (RAMOS, 2017).

Os programas de educação especial têm de ser modernizados com novas ferramentas, tecnologias e professores qualificados, a fim de acomodar as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Esses programas devem fazer parte de um sistema maior que priorize a equidade e ofereça suporte especializado para ajudar os alunos com deficiência a criar aulas e projetos envolventes, independentemente de quão básicas ou avançadas sejam suas necessidades (FRANCHINI; PEREIRA, 2021).

Diante da necessidade de reavaliar os termos, embora seja um estudo antigo, os deixados de Santos (2002), se encaixam nas questões da sociedade atual, tendo em vista que a autora examinou as distinções entre “integração” e “inclusão” e concluiu que, embora distintos, os dois termos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que se desenvolveram em conjunto ao longo da história.

Em contrapartida, os autores que defendem “integração” e “inclusão” como diferentes partes do mesmo processo histórico argumentam que, apesar da pertinência das ideias dos outros autores, os contextos educacionais onde os processos de inclusão/integração ocorrem são muito variados ao redor do mundo, o que torna muito difícil mensurar em que passo esses processos se dão de maneira mais ou menos inclusiva (SANTOS, 2002).

Aqui é perceptível que cada realidade é única e que avaliar qualitativamente esses processos não é tarefa fácil. Mas é importante presumir que as escolas do nosso país, de um modo geral, fazem um esforço para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de permanecer e ter sucesso.

Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração o fato de que o seguinte: na sociedade contemporânea, emerge uma nova cultura escolar com o objetivo de criar soluções instrucionais que cheguem a todas as crianças, independentemente das suas circunstâncias inerentes ou experiências escolares anteriores. Essa noção é chamada de Educação Inclusiva. Uma diferença entre uma escola inclusiva e uma escola tradicional é que a primeira está mais preocupada em atender às necessidades de todos os alunos, tanto coletivamente quanto individualmente, e mais dedicada ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos (GUIMARÃES, 2022).

Meletti e Ribeiro (2014), vasculharam as estatísticas estaduais brasileiras sobre os resultados da educação especial. “O acesso, mesmo sendo essencial, não pode ser considerado o único indicador de uma política bem-sucedida”, afirmaram então os autores, apesar de “os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica terem sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador de o sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais”. Estes números demonstram que, mais de duas décadas após a introdução de iniciativas públicas relacionadas com a educação.

O estudo de Fraga (2016), discorre sobre a compreensão de que algumas diferenças podem ser percebidas em relação à normalização da criança e passa a ser realidade um diagnóstico de deficiência, claramente altera-se o traçado de desejos que a família tem e então ela é colocada em uma posição de lidar com a nova condição de vida da criança, levando em consideração seus limites e suas necessidades.

Em relação a instituição escolar, existem escolas que dedicam-se em promover uma educação inclusiva, sendo este um debate de séculos sobre as mudanças necessárias nessas instituições para que possam oferecer e mediar uma aprendizagem que respeite as diferenças e abrace as diversidades.

É importante promover e incorporar a inclusão em todos os espaços públicos e privados. Isto inclui garantir que espaços não formais como escolas, museus, parques de diversões e repartições públicas sejam acessíveis a todos. Ao fazê-lo, podemos ajudar a quebrar barreiras, tanto físicas como culturais, e garantir que as diferentes perspectivas sobre a diferenciação sejam respeitadas.

Ao promover um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar são tratados com dignidade e respeito e ao garantir que todos tenham igual acesso às oportunidades de aprendizagem, a inclusão serve como um paradigma social que enfatiza a importância de valorizar e acomodar as características raciais, étnicas, étnicas, únicas dos indivíduos. gênero, orientação sexual, identidades físicas e mentais (NOGUEIRA, 2018).

A mudança do papel para a impressão digital tem sido uma enorme revolução nos últimos anos, mudando a face da educação formal e abrindo mais oportunidades para os alunos aprenderem. Como resultado, cada vez mais escolas estão a adoptar modelos digitais, o que permite um ensino mais personalizado através da utilização de ferramentas e tecnologias digitais, facilita a partilha de informação em tempo real entre professores e melhora a comunicação, a experiência e o conjunto de competências dos alunos (NOGUEIRA, 2018).

Nesse sentido, os exercícios teóricos sobre a Educação Inclusiva no Brasil, de uma forma geral, se dedicam a remontar os processos históricos que levaram à institucionalização da Educação Inclusiva, a partir de tratados internacionais que postularam como bases dessa prática educativa, além de conceituar uma Educação Inclusiva, sublinhando o papel desta em relação séria, debatendo os desafios da realidade brasileira para que se alcance, de fato, uma educação e uma escola realmente democrática, que garanta a todos um ensino de qualidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral deste estudo é verificar como os alunos com necessidades especiais podem ser integrados ao ambiente escolar. Para desenvolvimento deste trabalho, adotou-se o método de pesquisa bibliográfica em plataformas do SciELO e Google Acadêmico, além dos repositórios de Universidades que disponibilizam de forma pública trabalhos/estudos nesta área.

A pesquisa foi realizada entre o período de janeiro a abril, buscadas nos idiomas inglês e português, por meio das palavras-chave: Educação Inclusiva, Desafios da inclusão e Ensino Fundamental, com recorte temporal de 10 anos dos estudos selecionados. Sobre o método de pesquisa bibliográfica, pode-se classificar em:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 57).

Diante desse método, promoveu-se o desenvolvimento do estudo abordando aspectos qualitativos, tendo em vista que invariavelmente, uma pesquisa científica inicia-se com uma ideia que emerge do cotidiano do pesquisador que observa a realidade ao seu redor (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018).

Essa é uma revisão de literatura que busca aprimorar o tema definido através de uma análise ampla da literatura. Segundo Farias Filho (2013), este estudo é atribuído ao campo de descrição pois a pesquisa descritiva é uma interação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade do observador.

Esta pesquisa foi construída a partir de aportes teóricos dos trabalhos de Borges e Torres (2020), Guimarães (2022), Fachinetti (2017), Bisol et al. (2018), Cirino e Brondani (2022), Moreira et al. (2023), Scarpato, Fernandes e Almeida (2021), Cunha (2015), Mantoan (2015), Oliveira (2017), Dumith (2017), entre outros que abordam as temáticas ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo.

Dessa forma, a pesquisa conseguiu reunir informações por meio de uma revisão de literatura sobre o tema em questão, o que permitiu utilizar fontes de dados, direcionando o conhecimento e as informações sobre o tema de forma clara e direta. As condições para o desenvolvimento deste trabalho são favoráveis, pois o material necessário para a pesquisa é de origem teórica e de fácil acesso.

Nenhum processo de execução e produção de conteúdos a forma metodológica utilizada no processo de execução do projeto será uma forma de revisão bibliográfica de conteúdo, deste modo abrange processos históricos e atuais que remetem a estudos sobre a temática descrita, assim contribuir como referencial teórico para análise desse cunho, proporcionando base para a compreensão dos novos discursos que compreendem esta fase conflitante do desenvolvimento político, econômico e cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo de Dumith (2017), discorre sobre o levantamento realizado pelas Nações Unidas (2013), uma vez que apontou que 10 % da população global é afetada por algum tipo de deficiência, seja ela mental, física, auditiva, visual ou múltipla. Suponha-se que os fatores das deficiências são causados por traumas e lesões, excesso de álcool e drogas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, doenças transmissíveis e crônicas não transmissíveis, carência e deficiência de assistência durante o período reprodutivo, doenças transmissíveis e crônicas não transmissíveis.

O número de alunos com deficiência em todas as etapas do ensino chegou a 1,3 milhão em 2021, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Um aumento de 26,7% em relação a 2017.

Segundo o INEP (2021), desse percentual, 68,7% estão concentrados na educação básica. O crescimento exponencial dos casamentos relacionados com deficiências exemplifica o progresso alcançado através da inclusão. Consequentemente, Cunha e Gomes (2017) afirmam que as escolas estão atualmente em reconstrução, seja no sentido da redefinição de conceitos, padrões ou estruturas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos com ou sem deficiência.

No contexto da educação inclusiva, é importante reconhecer que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores deve capacitá-los para melhor compreender o que se sabe atualmente sobre as possibilidades pedagógicas de trabalhar com alunos que possuem necessidades diversas e específicas, bem como para auxiliar os alunos na construção de um conhecimento cada vez maior e significativo sobre o mundo e sobre si mesmos (OLIVEIRA, 2017).

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. [...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2015, p. 36-37).

Assim, verifica-se que uma escola inclusiva é aquela que vê a diversidade como uma mais-valia. A sua pedagogia, por sua vez, deve desafiar, opor-se, discutir e reconstruir as práticas que até agora sustentaram a exclusão, instituindo um sistema de instrução e avaliação que é inflexível, imposto e fundado no potencial de exclusão do diferente, uma vez que é direcionado para espaços de aprendizagem distintos (MANTOAN, 2015).

No estudo de Cunha (2015), foi realizada uma pesquisa com o objetivo de apresentar o ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. A autora detalha que “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades” (CUNHA, 2015, p. 69).

Nesse sentido, a autora enfatiza que é fundamental oferecer oportunidades a todos os alunos e fomentar o sentimento de respeito nos corações das pessoas, tendo em vista que esses são os principais desafios da educação inclusiva. A escola é uma parte integrante da família, e os alunos devem adquirir conexões amigáveis e amorosas (CUNHA, 2015).

Corroborando com essa perspectiva, Mantoan (2015), enfatiza que:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2015, p. 15).

É preciso promover mudanças no currículo e, principalmente, a criação de políticas públicas que otimizem a inclusão no Brasil como um todo, para que as pessoas com deficiência possam alcançar, de forma mais concreta, os frutos da luta de muitos educadores que hoje assumem a formidável tarefa de defender a educação inclusiva. Acreditar que a inclusão é um trabalho fácil ou que a aprendizagem é apenas uma questão de atitude é um erro

que nenhum educador pode cometer. Para alcançar um projeto perfeito é necessário toda uma estrutura progressiva e uma mudança significativa de mentalidade entre os educadores (CUNHA, 2015).

A necessidade que demanda devida atenção para o currículo dos cursos de formação de professores está pautada na garantia que esses profissionais devem estar preparados para abraçar os ideais de inclusão, uma vez que Scarpato, Fernandes e Almeida (2021) demonstraram em sua pesquisa com 8 professores que estes relataram não se sentirem capacitados, preparados ou seguros para trabalhar com alunos com deficiência, pois tiveram apenas a teoria em sua formação inicial.

Essa lacuna nos cursos de formação é fruto de um modelo de ensino que não é inclusivo em sua totalidade, à medida que os professores recém-formados sentem dificuldades em desenvolver atividades de cunho inclusivo e esse problema é nacional, a medida que acaba sendo uma forma de negligenciar o direito de uma educação igualitária a todos. Portanto, dentre tantas mudanças necessárias nas propostas inclusivas no ambiente educacional, proporcionar experiências práticas para melhor capacitar os novos professores deve ser uma prioridade nos cursos de formação (SCARPATO; FERNANDES; ALMEIDA, 2021).

Com base na análise dos desafios de proporcionar uma educação inclusiva no ensino fundamental, é importante evidenciar que apesar das famílias serem atores fundamentais na formação do indivíduo com necessidade especial, torna-se necessário compreender as necessidades psicológicas dessas famílias que são incumbidas de grandes responsabilidades, assim como cobranças sobre a busca por melhorias na capacidade de interação so-

cial dos indivíduos com deficiência no meio social (OLIVEIRA, 2015).

Para Vygotsky (2000), a família e a escola estão relacionadas a duas instituições que fundamentam e desencadeiam a evolução das pessoas, uma vez que possibilita interações, atividades e funções que promovam o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Entretanto para que isso aconteça a família em primeiro lugar deve assumir o compromisso de manter-se presente desde a infância no cotidiano dos indivíduos, observando suas ações e motivando-os a novos conhecimentos e melhorias de suas habilidades, uma vez que a aprendizagem promovida por Vygotsky é fruto da interação com o próximo. Somente através da relação com a sociedade e com o meio em que habita, o indivíduo pode mudar e transformar-se conforme espelho de sua bagagem cultural e social

Nesse contexto em análise a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual está pautada no entendimento sobre o papel da família no processo de inclusão, reafirma que os órgãos de apoio às pessoas com deficiência, bem como as instituições que tenham como público de acesso esses indivíduos, possam encorajar e facilitar a participação dos pais, da comunidade e demais organizações de pessoas com deficiências ao que diz respeito os processos relativos a planejamento de tomadas de decisões, que priorizam a prestação de serviços para as necessidades educacionais em caráter especial.

O estudo de Silva et al (2018), levantou questões importantes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental 2, tendo em vista que os autores apontaram a importância de um trabalho em equidade entre a gestão escolar, pais, professores e a comunidade escolar, com a finalidade de promover mudanças no ensino regular, garantindo uma nova visão de inclusão que permite estabelecer um novo modelo, fazendo com que uma escola se adapte às necessidades educacionais de toda uma diversidade de alunos onde os professores e as escolas tenham confiança de como incluir os deficientes no sistema de ensino para alcançar uma educação de qualidade para todos. Para isso é necessário contar com o apoio de todos sem discriminação e desenvolver um projeto pedagógico que atue com todos da mesma forma (SILVA et al., 2018).

Embora o sentido de incluir não seja colocar o estudante na sala de aula e não garantir o atendimento necessário, é necessário ter adaptações adaptadas para enfrentar as deficiências de recursos dos estudantes e não apenas atender as leis. Assim que todos recebam educação de qualidade da mesma forma, é fundamental a formação adequada para os professores que recebem e trabalham com esses alunos deficientes para garantir que haja educação inclusiva. Dar aos professores estratégias para lidar com as deficiências e acomodar a todos de acordo com seus déficits (SILVA et al., 2018).

No estudo de Redig e Mascaro (2022), é possível acompanhar que as autoras se dedicaram a destacar a deficiência intelectual de alunos do ensino fundamental, à medida que expressam a necessidade de considerar que a deficiência intelectual, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2012), se manifesta antes dos 18

anos e é marcada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo.

O comportamento adaptativo abrange as habilidades sociais, conceituais e práticas. As habilidades sociais referem-se a questões da sociedade, autoestima, compreensão de regras e leis, além de resolução de problemas. As habilidades conceituais referem-se à linguagem, alfabetização, matemática, dinheiro, tempo e outras áreas semelhantes, enquanto as habilidades práticas incluem aspectos da vida diária, como gestão de dinheiro, saúde, transporte, etc. e, portanto, necessitam de apoio na aprendizagem de conceitos matemáticos, foco do estudo das autoras, de acordo com a definição de deficiência intelectual, mas isso não significa que não possam aprender (REDIG; MASCARO, 2022).

O estudo de Cirino e Brondani (2022), também se dedicou a temática dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, onde enfatizam que Em muitos casos, a falta de recursos nas instituições de ensino e a falta de desenvolvimento profissional contínuo impactam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, apresentam que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental continuam sendo um desafio, necessitando, portanto, de práticas pedagógicas ativas e diferenciadas.

O estudo de Bisol et al. (2018), também dedicados ao ensino fundamental, abordam a discussão sobre indivíduos com deficiência física, evidenciando que é importante ter em mente que existe uma ampla gama de situações e contextos: graus variados de mobilidade, autonomia e dificuldades de comunicação; diferentes possibilidades de acesso e utilização de recursos assistenciais, além de possibilidades de desenvolvimento do potencial de educação, saúde, lazer e trabalho, para compreender o grau de comprometimento do aparelho locomotor do aluno.

Os autores explicam que os alunos com deficiência física podem vivenciar insegurança e dificuldade no processo de escolarização devido, em parte, a essa gama de variações e especificidades. Dessa forma, ao analisar os resultados da pesquisa, é vital dar um passo lógico necessário quando se fala em inclusão: há questões gerais que devem ser entendidas como desafios à inclusão de todos os alunos com deficiência, e há questões específicas considerando as diferentes deficiências.

Portanto, os autores buscaram realizar uma análise artificial em vez de fazer uma diferença muito nítida entre as questões gerais e as questões específicas de cada deficiência. Assim, entende-se que as categorias de análise referem-se à inclusão em sentido geral e corroboram com demais autores já evidenciados ao longo dessa pesquisa.

Outro estudo voltado ao ensino fundamental é o de Moreira et al. (2023), onde os autores expressam que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é um tema que tem suscitado discussões que vão desde a perspectiva dos envolvidos no processo até questões macro, como o próprio conceito de inclusão. O estudo deve ter o objetivo de apresentar dificuldades em lidar, na visão docente, com alunos do Ensino Fundamental I que enfrentam deficiências.

Os dados foram coletados de doze turmas de professores do Ensino Fundamental I por meio de questionário objetivo. Para todas as turmas comprovadas, os resultados mostraram que há alunos com necessidades especiais. Outro ponto, os professores citaram uma falta de cursos de formação inicial e continuada na área da Educação Inclusiva e uma formação acadêmica insuficiente como motivo para gerar insegurança na escolha de práticas pedagógicas adequadas (MOREIRA et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo teve como questão norteadora compreender os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental, dessa forma, inicialmente foram alcançados os objetivos pertinentes a entender como ocorre a integração dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, uma vez que o objetivo geral deste estudo foi verificar como os alunos com necessidades especiais podem ser integrados ao ambiente escolar de forma igualitária.

Nesse sentido, como resposta ao alcance dos objetivos da pesquisa, observou-se mediante análise da literatura, que atualmente os profissionais têm tido desafios para lidar com os alunos com necessidade especiais, pelo fato de que durante a graduação, pouco se ensina sobre práticas inclusivas e conseqüentemente, formam-se profissionais inseguros para trabalhar com esse público.

Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva engloba as necessidades da sociedade moderna, oferecendo possibilidades de aprimoramento do aprendizado adquirido em conjunto. O estado tem o dever e a responsabilidade de fomentar a educação para brasileiros, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Para que um cidadão trabalhe, estude e tenha uma vida de qualidade, é fundamental a solidariedade e a capacidade de vivenciar diferentes formas de integração sociopolítica e cultural. Isto vale especialmente para crianças e adolescentes, que deveriam ter acesso direto a escolas públicas gratuitas localizadas perto de sua residência e que suas limitações, enquanto necessidades especiais, deveriam ser tratadas com bastante respeito e inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Sérgio Paulino de; VIEIRA, Vanessa Dantas; KLEM, Suelen Cristina dos Santos; KRESCIGLOVA, Silvana Binde. **Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade**. In: IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD. UEL, 2017.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; STANGHERLIN, Rafaella Ghidini; BASSANI, Priscilla Paola Peyrot. **Desafios para a inclusão de estudantes com deficiências físicas: uma revisão de literatura. Conjectura Filosofia e Educação**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 601-619, 30 dez. 2018. Universidade Caxias do Sul. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.9>.
- BORGES, Adriana; TORRES, Josiane. **Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local**. Currículo sem fronteiras, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 148-170, 1 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- _____. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022;
- CIRINO, R.; BRONDANI, V. L. . **A aprendizagem de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais: uma revisão sistemática**. Concilium, [S. l.], v. 22, n. 6, p. 711-731, 2022. DOI: 10.53660/CLM-626-690. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/626>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.
- CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar**. Práxis educativa, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017. Universidade estadual de Ponta Grossa (uepg). [Http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i2.0007](http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i2.0007).
- DUMITH, Samuel de Carvalho. **Epidemiologia das pessoas com deficiência**. In: tuon, lisiane; ceretta, luciane bisognin (org.). Rede de cuidado à pessoa com deficiência. Tubarão: Copiart, 2017. P. 12-21. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5499/1/rede%20de%20cuidado%20c3%a0%20pessoa%20com%20defici%20c3%a0%20aancia.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- FACHINETTI, Tamires Aparecida; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas à literatura**. Revista de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v.21, n.3, p. 1588-1597, dez., 2017.
- FRANCHINI, H. M.; PEREIRA, D. A. de A. **Atitudes dos docentes de educação física frente à inclusão de alunos com deficiência física: uma revisão sistemática**. REVISTA CIENTÍFICA DA FAMINAS, [S. l.], v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/view/553>. Acesso em: 22 apr. 2024.
- FARIAS FILHO, M. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- FRAGA, Lucyana Farani de Campos. **Ensino de História, currículo e os desafios da inclusão escolar**. 2016.
- GUIMARÃES, Thaliane Cristina Alves. **Educação inclusiva e os desafios da escola**. 2022. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5047/1/NC%20Monografia%20Thaliane%20Cristina%20Alves%20Guimara%CC%83es.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico: censo escolar da educação básica**. 2021. Brasília, DF: inep, 2021.
- LACERDA, Luciene dos Santos Elfinim. **A escola aprende com as diferenças**. 2015. 32 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15803/1/2015_LucieneDosSantosELacerda_tcc.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados.** 7º ed. São Paulo: Atlas, 2008

MOREIRA, E M. et al. **Dificuldades da inclusão de alunos do Ensino Fundamental I com necessidades especiais em uma escola municipal de Fortaleza: a visão docente.** Conexão Com Ciência, [S. l.], v. 3, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/9938>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil.** Cadernos Cedes, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 175-189, maio 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622014000200003>.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 25, p. 249-260, 2018.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 62-75, 1 mar. 2019.

NOGUEIRA; Luciana; DIAS, Juciele. **Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC) Sentidos em disputa na lógica das competências.** Revista Investigações. v. 31. n. 2. p. 26-48. 2018.

RAMOS, Rosimere de Souza. **As contribuições da sla do AEE para educação inclusiva.** 43f. 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/16820/1/PDF%20-%20ROSIMERE%20DE%20SOUZA%20RAMOS.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, Andrea Cosme de. **O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista.** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – PED/IP – UnB/UAB. 2015.

OLIVEIRA, R. M. A Importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 2, ed. 1, v. 16, pp. 522-545, 2017.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O ensino da matemática e educação inclusiva: revisão sistemática da revista brasileira de educação especial. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.6500. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6500>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Maria Carolina Feitoza dos. **O AEE no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de fortaleza.** 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29005/3/2017_tcc_mcf santos.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial.** In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SCARPATO, Leonardo Cavalheiro; FERNANDES, Paula Teixeira; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **Motivação profissional na educação física adaptada.** *Motrivivência*, [s.l.], v. 33, n. 64, p. 1-16, 6 jul. 2021. Universidade federal de santa catarina (ufsc). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e78260>.

SILVA, Letícia Farias et al.. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental 2: um estudo de caso na cidade de Penedo-** al. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45949>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais - NEE.** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade - UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev. Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 23-44, 2000.

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.

A LUDICIDADE PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Esta pesquisa tem por finalidade demonstrar que os jogos, brinquedos e brincadeiras servem de recursos para uma aprendizagem plena e significativa, servindo como mais um instrumento para os educadores que buscam compreender as necessidades e possibilidades de expressão das crianças durante a construção de suas atividades lúdicas. Criar um instrumento pedagógico que auxilie no trabalho dos educadores com recursos lúdicos e simbólicos contemplados no processo de ensino e aprendizagem. Explicar os diferentes tipos de jogos, a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira. Promover ações pedagógicas que irão intervir nos jogos e brincadeiras de modo a garantir a participação de todos. Sugerir brinquedos confeccionados com materiais alternativos. Portanto, este artigo funciona como um norteador para a prática docente.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A ludicidade não está presente apenas nas brincadeiras, também se encontra na maneira como a criança representa e pensa o que conhece. Por isso, é preciso aprender a vê-la e observá-la enquanto brinca. Propiciar o conhecimento referente aos objetivos contidos nas brincadeiras de modo a considerá-las não apenas como recreação, mas como recurso de aprendizagem é essencial.

Para isso deve-se oferecer aos professores a oportunidade de usar a brincadeira como instrumento de construção de conhecimento e, não apenas deixá-las brincando sem intervenções.

Este estudo oferece aos futuros pedagogos a utilização de uma ferramenta de trabalho que os oriente a ensinar uma forma prazerosa de brincar possibilitando aos alunos a construção de brinquedos com materiais alternativos.

Uma vez que muitos educadores deixam as crianças brincando livremente sem intervenções e objetivo numa forma de “deixar passar o tempo”. Trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras traz a consolidação de habilidades e competências próprias da educação infantil que serão essenciais para um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem nas séries seguintes.

O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha.”
(Gastón Bachelard)

Existem vários tipos de jogos, porém cada um tem sua especificidade, principalmente quando nos questionamos sobre a diferença entre jogo e brinquedo. Para compreendermos melhor as diferenças entre um e outro é necessário recorrer aos estudos realizados por Brougère (*Le jeu dans la pédagogie depuis Le Romantisme*, 1993), Henriot (*Sous couleur de jouer – la métaphore ludique*, 1989) e Wittgenstein (INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS, 1975).

Segundo os estudiosos elencados acima, o jogo pode ser visto como:

O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;

Um sistema de regras; e

Um objeto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Sendo assim, deve-se respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura da sociedade. Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. Por isso, existem diferenças entre os jogos de acordo com cada cultura.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, sobrepondo-se com a

situação lúdica ao mesmo tempo que desenvolve uma atividade lúdica.

O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto propriamente dito,

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferente do jogo, 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 organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2009, p.18).

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas são substituídos pelos brinquedos. Sendo assim, reproduzem o modo de vida atual relacionadas à idade e gênero do público ao qual é destinado,

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2009, p.19).

Assim como a poesia, os jogos infantis despertam no adulto o imaginário, a memória dos tempos passados. Por tais razões, o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto e não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo.

Enquanto o objeto é sempre suporte de brincadeira. Sendo assim, é estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. Já a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2009).

Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Ao longo da história da humanidade, a brincadeira da criança aparece como um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais. De acordo com diversos estudiosos, o jogo infantil parece estar ligado à espontaneidade e aos poucos vêm ganhando conotação educativa e podem ser de tais tipos: brinquedo educativo, brincadeira tradicional infantil, brincadeira de faz-de-conta e jogos de construção (KISHIMOTO, 2009).

O brinquedo educativo ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir do século XX e funciona como recurso que desenvolve e educa de forma prazerosa, materializando-se nas múltiplas brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular passando oralmente de geração para geração. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume a perpetuação da cultura infantil.

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Esse tipo de brincadeira aparece por volta dos 2/3 anos de idade quando a criança passa a expressar suas experiências.

Os jogos de construção são considerados de grande importância por desenvolver habilidades nas crianças, tais como: expressão sensorial, criatividade, representação mental e manipulação de objetos. O jogo de construção funciona como auxiliar da brincadeira de faz-de-conta, pois se transforma em tema de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança

Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, desenrolam-se cenas em que os papéis são desempenhados com clareza, funcionando como um mini-teatro, onde as crianças satisfazem imediatamente os seus desejos. Esse tipo de jogo é importante para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança (KISHIMOTO, 2009).

O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Sendo assim, é praticamente impossível uma criança de menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária, pelo fato de ainda não conseguir partir do concreto para o abstrato.

A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado, tornando-se algo muito sério, pois ela não separa a situação imaginária do real. Dessa forma, o brinquedo cria novas relações no pensamento e situações reais.

Já a criança em idade pré-escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico. A criança passa do brinquedo cujo conteúdo básico reproduz as atividades dos adultos entre si ou com outras crianças. A mudança no conteúdo está intimamente relacionada com a mudança na natureza das atividades apresentadas por ela.

Em seu livro *Uma vida para se filho*, Bettelheim (1988) afirma que, através das fantasias imaginativas e das brincadeiras baseadas nelas, as crianças podem começar a compensar as pressões que sofrem na realidade do cotidiano, ao mesmo tempo em que procuram a satisfação indireta através de devaneios irrealis, procurando livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós fazemos” (FREIRE, 2001, p. 19).

Segundo estudos, para a seleção dos jogos, é importante pensar nos critérios e princípios que devem nortear a ação pedagógica do professor. Um bom jogo para ser ensinado é aquele que possibilita a participação de todos. Evite dinâmicas que representem a possibilidade de constrangimento ou humilhação. É necessário valorizar o esforço pessoal das crianças, apreciando de maneira positiva seu empenho e suas conquistas (AWAD, 2011).

Portanto, o espaço de aprendizagem de jogos deve ser um espaço de educação integrada onde fazer e compreender integram as ações do intelecto com as ações da prática educativa. O primeiro momento deve ser a roda de conversa. No início da aula o professor conversa sobre o que será realizado. Assim, as crianças visualizam a atividade garantindo o bom desenvolvimento do jogo (AWAD, 2011).

Durante a realização da brincadeira, nem tudo o que foi combinado, as crianças conseguem cumprir. Por isso, o professor deve fazer uma leitura adequada dos diferentes papéis assumidos pelas crianças, realizando as intervenções necessárias. Para finalizar a atividade realiza-se outra roda de conversa para que as crianças possam falar sobre o que vivenciaram. Deve-se lembrar de que cada conversa não deve durar mais do que cinco minutos para não tomar muito tempo da aula (AWAD, 2011).

Existem os jogos de faz-de-conta, os jogos de construção, os jogos de regras e os jogos cooperativos. Os jogos de faz-de-conta são muito ricos e o adulto deve evitar intervenções. Utilizar a roda de

conversa final nessa atividade para que as crianças descrevam à vontade o que vivenciaram pode ser muito gratificante. Os jogos de construção devem se adequar à faixa etária e também possibilitam maiores oportunidades de cooperação entre as crianças (AWAD, 2011).

Nessa modalidade de brincadeira a criança determina seu próprio tempo e o adulto deve estar atento para auxiliar na resolução de problemas que possam surgir. Os jogos de regras começam a ser explorados pelas crianças, geralmente, entre 4 e 7 anos. Estes jogos também auxiliam no desenvolvimento das regras sociais, pois as crianças transportam-nas para outras situações. Os jogos cooperativos consideram que o individualismo e a competitividade devem ser superados para que a tensão do mundo moderno seja menos influenciável, pois um mundo onde os valores como a união, a cooperação, a paz, a responsabilidade e a organização orientem as crianças a serem menos competitivas e individualistas, permitem um ambiente mais apropriado a todos, com menos tensão e frustração, que acabam desencadeando comportamentos agressivos (AWAD, 2011).

A recreação pode contribuir fundamentalmente na formação motora, dando possibilidades para que a criança possa através dela, expressar seus sentimentos livres, espontâneos e naturais, desenvolvendo assim, não somente aspectos motores como também, cognitivos (AWAD, 2011, p.19).

Os brinquedos são objetos ou instrumentos utilizados para o ato de brincar, tornando-se parceiros da criança em suas brincadeiras, levando-a à ação, à imaginação e à criação. Os brinquedos que encontramos podem ser antigos ou atuais e destacam-se em duas finalidades: os lúdicos e os pedagógicos (AWAD, 2011).

Os brinquedos apresentam-se sob duas características: os industrializados, dos e os artesanais. Com o intuito de estimular a construção de brinquedos artesanais, segue uma lista de alguns materiais alternativos em ordem alfabética.

Letra A: algodão, anéis, arames, areia;

Letra B: baldes, bambu, barbante, bolas, bolsas, botões, buchas, Bombril, bambolês, bandejas, bijuterias, borracha.

Letra C: cadernos velhos, cabos de vassoura, canos, carimbos, canetas vazias, caroços, cartões antigos, cascas, cestas, chapas de raio-X, chaveiro, chapas de metal, chapéus, chaves, cintas e cintos, conchas, copos plásticos, cordas, cubos, cortiças, caixas das mais diversas, fósforo, CDs.

Letra D: discos, dinheiro antigo, dados, dedais, dobradiças.

Letra E: escovas, esponja, espelho, estojo, estopa, embalagem.

Letra F: ferragens, fantasias, ferradura, fios, fitas, flores secas, fôrmas, folhas, fotografias.

Letra G: garrafa plástica, grades, grampos.

Letra H: hastes de óculos.

Letra I: impressos, imãs, instrumentos musicais e isopor.

Letra J: jornais

Letra L: latas, lãs, listas telefônicas, lenços.

Letra M: máscaras, malas, moedas antigas, medalhas.

Letra O: óculos.

Letra P: palha de milho, palito, pneu, panfletos, papéis coloridos, pena, plástico bolha, plumas, pregos, potes, panela, pa-

pelão, pedras, peruca, parafusos, percevejos.

Letra Q: quadro.

Letra R: relógio, revistas, retalhos de tecido, rolhas, régua.

Letra S: semente, serragem, serpentina, selos, sacolas, sacos, sachês.

Letra T: tampa, tigela, tiaras, telefones, tubos.

Letra V: vassouras, varetas, velas, varal, vasos.

Letra Z: zíperes.

SUGESTÃO DE BRINCADEIRAS

“Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos” (Josep Maria Puig).

Apresentamos alguns brinquedos feitos com materiais alternativos sugeridos no livro O Brinquedo-sucata e a criança:

Palito quente

Idade: 6 a 13 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade trabalhar raciocínio, a atenção, coordenação motora fina, a percepção visual e noções de cor e quantidade.

Número de jogadores: 2 a 4 participantes.

Materiais necessários: Uma garrafa plástica de refrigerante descartável, varetas de madeira (tipo espeto de churrasco), bolinhas de gude, tinta guache de várias cores e cola.

Confecção:

- Fazer vários furos na garrafa com arame quente ou chave de fenda de um lado para o outro.

- Pintar varetas de madeira em várias cores.

- No fundo da garrafa faça duas aberturas nas laterais para retirar as bolinhas de gude.

- Para montar o jogo é necessário passar as varetas de um lado a outro da garrafa e, após, colocar as bolinhas de gude.

Como se brinca?

- O palito quente é uma adaptação do jogo “cai não cai”, cada jogador escolhe uma cor de vareta.

- As varetas são inseridas nos furi-nhos da garrafa alternadamente. Depois são colocadas várias bolinhas de gude na trama formada pelos palitos.

- Cada jogador escolhe uma cor de palito e, na sua vez de jogar irá retirar cuidadosamente os palitos de sua cor para não caírem as bolinhas. Caso caia alguma bolinha, o jogador passa a vez para o próximo e assim sucessivamente.

- O jogo finaliza quando um dos jogadores retira todas as varetas. Sendo vencedor aquele que derrubar a menor quantidade de bolinha.

Cinco Marias geométricas

Idade: 7 a 12 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver a atenção, a coordenação viso motora, noções de quantidade e conjunto, cores e formas geométricas.

Número de jogadores: Pode se jogar em dupla ou equipe.

Materiais necessários: pano ou tecido de TNT de várias cores e cereais como feijão, arroz, milho, etc.

Confecção:

- Costurar cinco saquinhos de pano de formatos geométricos igual (quadrado, triângulo, retângulo e círculo).

- Encher os saquinhos de cereais e fechar.

- Fazer um saco maior para guardar as cinco marias geométricas.

Como se brinca?

- O jogo das cinco marias consiste num conjunto de cinco peças iguais, joga-se no chão ou sobre uma mesa. A lógica do jogo é pegar as peças na sequência de 1 a 5, atirando um saquinho para o alto e pegando os demais que se encontram no chão. O saquinho que é lançado para o alto deve sempre se juntar aos catados no chão. Na primeira jogada, o jogador pega um a um, na segunda pega dois a dois, na terceira pega um e depois três de uma só vez e por fim, pega os quatro saquinhos de uma só vez. Os participantes também podem ser questionados sobre as cores e formas geométricas das “Cinco Marias” utilizadas.

Vai-e-Vem

Idade: a parti de 5 anos

Objetivos específicos: Desenvolver a atenção, coordenação viso motora, noções de alternância e distância.

Número de jogadores: 2 participantes

Materiais necessários: Duas garrafas plásticas de refrigerante similares, dois cordões (de preferência de varal) de mais ou menos 3 metros, quatro argolas e durex colorido.

Confecção:

- Cortar as duas garrafas ao meio.

- Juntar as partes iguais (bicos).

- Colar com fita colorida ou fita adesiva.

- Passar por entre as garrafas unidas dois fios de mais ou menos 3 metros.

- Amarrar as argolas nas quatro extremidades.

Como se brinca?

- O vai-e-vem é um jogo de duplas, em que cada criança segura as extremidades das alças e uma delas dá um impulso abrindo os braços, jogando a garrafa para o outro que irá repetir a mesma ação, e assim, sucessivamente, até que um deles erre. Será vencedor o jogador que errar menos. Se houver mais jogadores, quem cometer erro cede o lugar para o próximo participante.

Pé-de-lata

Idade: a partir de 4 anos

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver o equilíbrio, coordenação motora ampla e noções de alternância.

Número de jogadores: Individual ou em equipe

Materiais necessários: Duas latas vazias de leite em pó ou de achocolatado, 3 metros de corda de náilon (tipo corda para varal de roupa), um prego, um martelo e decoração conforme preferência individual.

Confecção:

- Fazer dois furos no fundo das latas
- Passar o cordão por dentro dos furos amarrar
- Pintar ou fazer decoração nas latas

Como se brinca?

- Nesse jogo a criança deverá segurar as duas pontas (alças) do cordão e equilibrar os pés, um sobre cada lata. Para se locomover, eleve um cordão de cada vez para manter o contato do pé com a lata. Quando a criança estiver brincando sozinha, solicite que transponha determinados obstáculos. Para se jogar em equipe são necessários dois pares de pé-de-lata. Realize revezamentos para verificar quem

percorre determinado percurso em menor tempo.

Bandinha musical

Idade: a partir de 3 anos

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver a percepção auditiva e visual, ritmos e a identificação de instrumentos.

Número de jogadores: Uma criança para cada instrumento

Materiais necessários: Os materiais são variados devido às peculiaridades de cada instrumento, contudo apresentamos alguns materiais que podem ser utilizados para a confecção dos instrumentos:

- *Chocalho de copinhos:* dois copos de iogurte com uma porção de pedrinhas ou arroz dentro.

- *Chocalho de forquilha:* uma forquilha, 8 tampinhas de refrigerante, um prego grande, martelo e fita adesiva colorida.

- *Reco-reco:* pode ser feito de bambu, pequenos canos de PVC, cabo de vasoura e molas esticadas.

- *Tambor:* um pote plástico ou de lata, decoração de acordo com a criatividade e um graveto.

- *Pratos:* duas tampas de panela de igual tamanho

- *Coco:* duas metades de coco, pintadas de acordo com o interesse.

- *Castanholas:* duas colheres e uma chapa de metal flexível soldada na ponta do braço de cada colher.

Como se brinca?

- Inicialmente, espalhe os instrumentos sobre uma mesa ou mesmo no chão. Solicite para que as crianças livremente explorem os diferentes sons que cada instrumento musical produz. Posteriormente o

professor poderá trabalhar pausadamente em determinados ritmos e sons combinados entre os instrumentos, até formar uma sincronia entre a banda musical.

Jogo da velha

Idade: a partir de 7 anos

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver o raciocínio, cor e encaixe.

Número de jogadores: Dois ou mais

Materiais necessários: Um pedaço de madeira de mais ou menos 20 cm², 10 carretéis de madeira, doze toquinhos de lápis, duas cores de tinta guache.

Confecção:

- Desenhe o jogo de velha na madeira com caneta ou canetinha;
- Faça um furo com uma furadeira no centro de cada um dos nove quadrados, do tamanho de cada lápis de cor.
- Corte uma das pontas de todos os carretéis;
- Pinte cinco carretéis de uma cor e cinco de outra cor (ao final de cada partida do jogo da velha, sempre irá sobrar um carretel de uma das cores).

Como se brinca?

- O objetivo de cada jogador é alinhar 3 de suas peças (carretéis da mesma cor) sem interferência de uma das peças do adversário na posição vertical, horizontal ou diagonal. Alternadamente um jogador de cada vez irá encaixar um dos carretéis em um dos nove lápis de cor presos na madeira. O jogo termina no momento em que encerrarem as peças ou que um dos jogadores consiga traçar uma linha contínua com os carretéis.

Jogo da vovó

Idade: a partir de 7 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver o raciocínio, coordenação visomotora e cores.

Número de jogadores: Dois ou mais.

Materiais necessários: Um pedaço de tecido qualquer, retalho, feltro em duas cores, 15 cm de velcro, uma canetinha vermelha e outra preta, lã branca e cinza, linha e agulha.

Confecção:

- Costure três tiras de retalhos formando o “jogo da velha tradicional” sobre o tecido maior, onde será montado o jogo da vovó.
- Costure nove bonecas, cabeça e corpo simbolizando a vovó. Desenhe os rostos e costure a lã na cabeça para fazer o cabelo da vovó.
- Atrás de cada boneca/vovó costure um centímetro de um dos lados do velcro.
- No centro de cada retângulo do jogo da vovó costure a outra parte do velcro.
- Faça ao lado do jogo da vovó pequenas bolsas para guardar as bonecas.

Como se brinca?

- O “jogo da vovó” é jogada da mesma forma que o jogo da velha citado anteriormente, utilizando apenas peças de materiais e formatos diferentes.

Foguete lúdico

Idade: de 4 a 7 anos.

Objetivos específicos: tem por finalidade desenvolver a criatividade e a imaginação.

Número de jogadores: uma ou mais crianças.

Materiais necessários: 10 potinhos de “Yakult”, cartolina e tinta prata e vermelha.

Confecção:

- Utilize cola quente para colar quatro potinhos, lado a lado na mesma direção. Sobre eles, cole em pé mais dois potinhos, um de cada vez.

- Corte quatro bicos e cole no fundo do foguete, representando as turbinas.

- Corte um pedaço de cartolina, faça um funil sem ponta e cole no topo no foguete.

- Pinte o foguete de prata e as turbinas de vermelho.

Como se brinca?

- A criança poderá brincar livremente, por se tratar de um brinquedo simbólico cujo principal objetivo é a estimulação da imaginação e da criatividade. Caso seja manuseado por crianças de 4 e 5 anos, é recomendado que recorta a ponta do foguete para não criar riscos a mesma.

Cobra arco-íris

Idade: de 3 a 7 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver na criança as noções de cores, quantidade e fantasia.

Número de jogadores: individualmente ou em grupo de 4 pessoas.

Materiais necessários: 35 gargalos de garrafa de refrigerante de 2 litros, dois fundos de garrafa de refrigerante, uma tampa compatível com o fundo da garrafa e 5 fitas adesivas de cores variadas.

Confecção:

- Cubra toda a superfície dos bicos da garrafa com fita adesiva ou pinte.

- Encaixe todos os gargalos e passe por entre eles um barbante.

- Na extremidade de cada barbante prenda a cabeça (o fundo da garrafa e a tampa de um pote) e no final, a cauda outro fundo de garrafa.

- Desenhe os olhos e a boca da cobra.

Como se brinca?

- A criança poderá brincar livremente com a cobra arco-íris, puxando, empurrando ou conduzindo, já que é um brinquedo simbólico. Também pode ser utilizado pelo professor, para contar histórias, trabalhar cores e elaborar problemas matemáticos (adição e subtração), etc.

Bola dentro, bola fora

Idade: a partir de 4 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver a coordenação visual motora, noções de tempo e quantidade.

Número de jogadores: individualmente, em dupla ou em grupo.

Materiais necessários: Duas garrafas plásticas descartáveis, bolinhas de gude ou sementes grandes e fita adesiva colorida.

Confecção:

- Cortar duas garrafas mais ou menos ao meio.

- Embutir o gargalo de uma das garrafas na outra de forma invertida.

- Colocar cinco a oito bolinhas de gude ou sementes nas garrafas.

- Fechar a parte superior com o outro fundo da garrafa.

- Colar e decorar com fita adesiva colorida as junções das garrafas.

Como se brinca?

- O jogador deverá fazer um movimento com o brinquedo de modo que as bolinhas transpassem pelo bico da garrafa para o recipiente maior no menor tempo possível.

Tartaruga ilusionista

Idade: a partir de 8 anos.

Objetivos específicos: Tem por finalidade desenvolver o raciocínio lógico, associação de ideias, atenção e a percepção visual.

Número de jogadores: em dupla ou equipe.

Materiais necessários: cartolina, jornal, cola, tinta ou pincel atômico.

Confecção:

- Faça várias camadas de jornal e cola até formar uma bola, deixe secar e corte ao meio, forre com cartolina o fundo de cada metade da bola de jornal.

-Agrupe cada parte uma sobre a outra até caracterizar uma tartaruga cole e passe fita crepe.

- Faça a cabeça com uma das metades e o rabinho com jornal.

- Escreva o nome de diferentes cores utilizando cores contrárias. Exemplo: escreva a palavra amarela com a cor verde.

Como se brinca?

- Solicite para que cada participante fale rapidamente as cores pintadas e não o que está escrito. Você irá verificar que muitas pessoas irão se confundir, criando uma ilusão entre o que está escrito e a cor que aparece. Será vencedor a pessoa ou a equipe que tiver maior número de acertos em menor tempo.

Boliche matemático

Idade: de 7 a 10 anos

Objetivos específicos: tem por finalidade desenvolver o sentido de direção, a coordenação viso motora, identificação de cores e a relação número e quantidade.

Número de jogadores: de 2 a 6 participantes

Materiais necessários: 6 garrafas plásticas transparentes, bolinhas de isopor coloridas ou papel crepom, jornal, um tubo de cola, folhas de sulfite e fita adesiva.

Confecção:

- Preencha 6 garrafas com bolinhas de isopor, cada qual com uma cor, se preferir coloque uma porção de areia no fundo da garrafa.

- Em uma das garrafas pinte os sinais matemáticos da adição e da subtração.

- Prenda com fita adesiva uma pequena tira de papel no corpo de cada garrafa formando um pequeno envelope.

- Marque pequenos papéis com pontos variados de 5, 10, 15, 20, 30 e 40 pontos. Esconda os papéis com a pontuação nos envelopes que estão nas garrafas.

- Faça 3 bolas com jornal e cola. Amasse bem o jornal e cubra com cola, cubra novamente com jornal e assim sucessivamente até que forme uma bola volumosa, compacta e pesada. Pinte posteriormente as bolas.

Como se brinca?

- As garrafas ficam agrupadas e a uma distância de 4 a 6 metros. Uma criança de cada vez lança uma bola em direção às garrafas. Quando derrubam algum pino, retiram-se os pontos contidos nas garrafas e efetua-se a operação matemática solicitada. Exemplo: caíram 3 pinos, um com 10 pontos, outro com 15 e o pino de adição. Somam-se os pontos $10 + 15 = 25$. Toda vez que cair o pino como símbolo de subtração, o procedimento será de subtrair o número menor do maior.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

Tendo em vista auxiliar os educadores da educação infantil, a partir de uma leitura didática, este referencial teórico foi escolhido cuidadosamente, de forma a unir teoria e prática com criatividade e sensibilidade. São sugeridos também a confecção de brinquedos utilizando materiais alternativos, o resgate das brincadeiras e jogos que já fizeram parte de diversas gerações.

O tema já aborda assuntos referentes à prática educativa, tipos de brinquedos, brincadeiras e jogos. A qualidade de atendimento é de extrema importância para que as crianças cresçam mentalmente saudáveis e felizes.

“Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha” (Gastón Bachelard).

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferente do jogo, 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 organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2006, p.18).

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2006, p.19)

Completando essa linha de pensamento, o autor afirma que: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001 p. 19).

E, para Awad (2011, p.19), “A recreação pode contribuir fundamentalmente na formação motora, dando possibilidades para que a criança possa através dela, expressar seus sentimentos livres, espontâneas e naturais, desenvolvendo assim, não somente aspectos motores como também, cognitivos”.

Assim, “Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos” (PUIG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo contínuo que depende essencialmente da memória e da atenção. A capacidade de codificar e decodificar informações existem em vários tipos de memória (sensorial, curto prazo ou de trabalho, e longo prazo) que podem trabalhar, não só sequencialmente, mas também em paralelo, dependente basicamente da habilidade de cada um. Cabe ao professor estimular a atenção do aluno permitindo focalizar atividades conscientes dependentes de sistemas e subsistemas, que trabalham como redes em paralelo, permitindo uma atuação simultânea e interativa nas tarefas lúdicas.

Dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem são expressões muito usadas para se referir às alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, de habilidades motoras e psicomotoras, no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A brincadeira funciona como base para aquisição de habilidade e competências para aprendizagens futuras e se há alunos com dificuldades para aprender, cuja afecção mais evidente é a deficiência de aprendizagem, apesar de adequadas inteligência, visão, audição, capacidade motora e equilíbrio emocional, esse grupo, convive com a deficiência na aprendizagem é porque faltou estímulo na fase inicial.

Esta pode se manifestar como dificuldades motoras e psicomotoras, de atenção, memorização, compreensão, desinteresse, escassa participação e problemas de comportamento infantil.

Uma vez que a aprendizagem infantil, no que tange ao processo escolar em geral, está intimamente relacionada ao desenvolvimento da criança, às figuras representativas desta aprendizagem (escola, professores), ambiente de aprendizagem formal, condições orgânicas, condições emocionais e estrutura familiar. Qualquer intercorrência em um ou mais destes fatores pode influenciar, direta ou indiretamente, no processo de aquisição da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AWAD, Hani Zehdi Amine. **Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação: Conteúdos de Aplicação Pedagógica**. Teórico/Prático. Jundiaí, Fontoura, 2004.
- COSTA, Ana Rita da. CARLOS, Conceição Ap. B. **São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras**. São Paulo: SME / DOT, 2006.
- COSTA, Ana Rita da. CARLOS, Conceição Ap. B. PINHEIRO, Mariângela Ravena. **Tempos e espaços para infância e suas linguagens nos CEIs, creches, EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo. SME / DOT, 2006.
- FERREIRA, Idalina Ladeira. **Atividades na pré-escola**. 18ª ed. São Paulo : Saraiva, 2002.
- JÚNIOR. Adriano José Rossetto [et al]. **Jogos educativos: estrutura e organização da prática**. 5ª ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: CORTEZ, 2009.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: A importância do brincar, atividades e materiais**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduada em Pedagogia – UNISA; Ano de formação: 2008. Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo (desde 2015) e rede Estadual de SP (desde 2009) Nome da escola: EMEI Parque Santo Antônio I e CEEJA Sinhá Pantoja.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA

RESUMO: Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Esta pesquisa baseia-se na natureza qualitativa com ênfase em análises bibliográficas e de publicações já existentes, as quais versam sobre o referido tema. Em janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei N.º 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos da educação básica no Brasil. O maior objetivo da Lei é mostrar a importância de pensar em uma educação para diversidade, de divulgar e produzir conhecimentos, assim como atitudes e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. No entanto, essa pesquisa mostra que implementar a Lei 10.639/03 na escola é um desafio cheio de obstáculos, pois existe resistência por parte da escola, dos educandos e dos pais, e ainda se observa que o tema só é abordado na semana em que se comemora a consciência negra, data que é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira, sendo negligenciado o estudo ao longo do ano letivo. Quanto ao material didático, é visto que ainda não colabora de forma efetiva para o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos conteúdos necessários sobre o assunto. A partir deste estudo foi possível concluir que apesar dos avanços significativos com a legalização da Lei, as escolas ainda devem buscar uma forma eficaz para a aplicação da Lei, abordando com maior amplitude a temática, e fazendo com que os professores entendam que é dever do educador junto com a escola, ajustar o currículo escolar, para que se faça valer o cumprimento da lei, sendo agregado aos conteúdos escolares o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: História; Cultura; Afro-Brasileira; diversidade; Étnico-Racial.

INTRODUÇÃO

Muitas práticas religiosas são ditas x ou y e as criticam especificamente, desconhecendo sua origem e formação na sociedade brasileira. A prática do ensino da disciplina religiosa nas escolas está longe de trazer aos alunos a bela história da existência dos africanos brasileiros na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Segundo Hernandez (2008), a vida formular e conceituar os princípios orientadores da disciplina cultura e religião, escritura, teologia, ethos e ritual. Esses por sua vez possibilitaram fornecerem suas próprias respostas sistemáticas obedecendo a uma estrutura e regra e as organizações de conteúdo dos conteúdos do ensino religioso.

De acordo com Silva (1993), em relação às religiões afro-brasileiras, revelaram que grande parte dos africanos e seus descendentes procuraram recriar suas religiões originárias, formando grupos para a prática religiosa de rituais e para a transmissão de tradições, sendo que no Brasil o sincretismo é fato dos santos da igreja Católica com os Orixás africanos.

Quanto ao currículo, alguns livros didáticos, lançados no mercado por algumas editoras trazem as religiões não cristãs e, de maneira superficial as de matriz africana abordando como são caracterizadas. Quando foi determinado pelo Governo a introdução da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico, suscitou a temática da intolerância relacionada às religiões de origem africana cujo ensino deve perpassar a sala de aula no currículo do ensino religioso e da arte (BRASIL, 2004).

De acordo com Ribeiro (2007), ao ministrar tal conteúdo foi possível ter uma dificuldade grande pelo preconceito, e são vistas como alvo de brincadeiras por parte, e entre o s alunos e alunas, que não acreditam que fizeram parte da nossa história brasileira com a vinda de muitos negros para o Brasil, marcando assim na educação , o racismo brasileiro.

Segundo Silva (1993), em relação ao currículo escolar, alguns livros didáticos, lançados no mercado por determinadas editoras, tratam das religiões não cristãs de forma superficial, e das de origem africana, abordando como são caracterizadas, quando o governo decidiu que a história e a cultura Afro-Brasileira e Africana deveriam ser incluídas no currículo escolar, levantou a questão da intolerância às religiões de matriz africana, cujo ensino deveria permear a sala de aula no currículo do ensino religioso e artístico.

A dificuldade de disponibilizar tal conteúdo é permeada de preconceito, cabido como alvo de piadas por alunos que acreditam que negros não representar parte da história de sua chegada ao Brasil, e muitas vezes é um alvo de brasileiros na educação racismo (SILVA, 1993, p. 06).

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: a realidade dos negros no Brasil

Segundo Hernandez (2008), os africanos que vieram para o Brasil habitaram e presenciaram horrores ao cruzar o oceano Atlântico, eles vinham amontoados nos porões sujos dos navios comendo e bebendo o mínimo necessário, vendo seus viajantes morrerem como resultado de maus-tratos e doenças.

Segundo Cruz (2015), eram levado s a galpões e mercados locais onde eram pontos de venda, entretanto eram tratados de suas doenças, recebiam alimentação melhor, tinham contato com outros africanos que haviam chegado antes e descobriram o s seus destinos sabendo que iriam viver sozinho e, talvez encontrariam companheiros de um mesmo grupo ou seguir iam a vida sem ninguém.

De acordo com o autor Silva (1993), os afrodescendentes são muito importantes na cultura brasileira. Tanto pela sua existência como pelo grande número de assalariados. "E pelo motivo de sua infiltração oculta, mas incisiva , que destaca a fusão racial e cultural do Brasil em suas cores mais fortes".

Segundo Silva (1993) trouxeram uma diversidade linguística- cultural e a própria religião que, ao invés de unificá-los, os desuniu, impedindo a formação de núcleos sólidos de solidariedade que formavam o patrimônio cultural africano. Porque viviam na condição de escravos convivendo com línguas diferentes, eles aprendiam português ouvindo berros de seus chefes.

O homem negro então se mudou do estado local para o estado hispânico enquanto se integrava a uma nova sociedade e uma nova cultura. Esse negro obstinado era mais difícil e mais comum do que dividir-se o trabalho em um moinho ou em uma mina (CRUZ, 2015).

Além dos valores espirituais, conservam reminiscências rítmicas e musicais, assim como saberes e gostos culinários. Essa herança africana meio cultural, meio racial, combinada com crenças indígenas, confere à cultura brasileira um catolicismo popular (HERNANDEZ, 2008).

De acordo com Souza (2008), o Brasil que se construía era dirigido por vontades e motivações externas, que queriam degradá-lo moralmente, usando os homens como fardos, as meninas como meninas com doenças que jamais poderiam ser reestruturadas ou curadas.

A língua portuguesa que os professores conversavam, os africanos tiveram que aprender para obedecer as ordens e sobreviver da melhor maneira possível no país onde povoavam. Às vezes, algumas pessoas do mesmo grupo linguístico inventam novas línguas, resultantes da união de dialetos africanos entre si e também com o português. Dessa forma, africanos de diferentes regiões emprestados de crenças e ritos religiosos, lendas, saberes práticos uns dos outros constituíram uma cultura africana no Brasil, diferente daquelas na África (SOUZA, 2008).

Segundo Gomes(2011), a economia escravagista apropria-se do ser humano pela mais cruel violência e é exercida por meio de punições atrozmente desumanizadoras, reduzindo o negro a uma condição de desapropriação de si, pois ele não sai da condição de escrava apenas pela passagem da morte ou fuga. A fuga foi alimentada por todos negros escravizados, eles foram trocados apenas quando avaliados pelos dentes, pela grossura dos punhos.

Esses negros africanos iam para os engenhos de açúcar, para trabalhar nos canaviais, nos casarões, ou em alguma atividade relacionada à transmutação do açúcar. Ele também podia ir às minas, encontrar ouro nos rios ou procurar veios subterrâneos. "Eles também podem ficar nas cidades para trabalhar como carregadores, tarefas domésticas, aprender ofícios e tornarem-se carpinteiros, alfaiates, cabeleireiros, sapateiros e vendedoras ambulantes.". No século XIX, grande parte negros foi trabalhar nas lavouras de café e as cidades-estados mais desenvolvidas os absorveram em grande número (CRUZ, 2015).

Os africanos que chegavam ao Brasil iam tecendo suas relações, porém a relação deles com os crioulos considerados diferentes por terem nascido no Brasil, era cheia de atritos, pois os crioulos mesmo sendo escravos, ocupavam uma posição mais confortável do que a dos africanos. Desde o século XVII, grande parte da população brasileira era descendente de africanos, mas parte dela não era composta por escravos, mas por ex-escravos que haviam conquistado a alforria, por serem descendentes de libertos e nascidos livres(BISPO; SILVA, 2022).

Havia muita diferença entre ser escrava ou livre, pois a escrava era privado de todos os direitos mas a maior diferença era entre negros e brancos, pelo fato de que na sociedade e no Brasil a escravidão era a cor da pele , a marca mais evidente da suposta inferioridade da escrava. "Portanto, uma das estruturas sociais que controla a população escrava, embora circule livremente pelas ruas e corredores, é uma das estruturas que associa a cor da pele. " (GOMES, 2011, p.15).

Em 13 de maio de 1888, por meio da lei nº 3.353, foi declarada a extinção do jugo no Brasil, na época muitos abolicionistas e a população negra como um todo atribuíam à princesa Isabel todos os louros pelo fim da exploração das escravas porém, ela contava com o apoio dos abolicionistas, o que lhe deu forças para assinar a lei mais rapidamente(BRASIL, 1988).

Dentro de três séculos os africanos foram negociados, mas com o passar das décadas e dos séculos as culturas afro-brasileiras estão integradas. Foi adicionado intermitentemente com elementos africanos Ikano trazidos pelas escravas que chegaram até 1850, quando o comércio atlântico cessou (NASCIMENTO, 2009)

Assim, os africanos constroem suas novas identidades. Neste processo de reinvenção, os nomes foram criados pelas mestras utilizando os termos Benguela (retirados dos portos onde embarcavam), Cassanje (das feiras onde eram vendidos) e Angola (regiões de onde provinham), tornando-se assim seus nomes: Joaquim Benguela, Maria Angola ou Catarina Cassenje, podendo também chamar-se Sebastião de Nação Angola. Esses nomes de origem incorporados à construção novas identidades foram chamados de nações, termo que fazia referência à qualidade africana desse escravo, e o negro da nação era o africano que se diferenciava do negro crioulo, originário da América (NASCIMENTO, 2009).

Além das identidades criadas, a escolha de parceiros sexuais e a formação de famílias estáveis constituem outra forma de estruturação da comunidade negra. Eles gostam de amigos do mesmo país ou de regiões com culturas semelhantes. Havia mais homens do que meninas, devido ao tipo de trabalho que faziam. As relações conjugais podiam ser sucessivas e em muitas situações eram interrompidas pela

venda de um dos cônjuges a outro senhor. "Também não era incomum que um dos parceiros livres ou libertos ajudasse a libertar o outro, assim como seus filhos, que seriam escravos se o irmão fosse." (MOORE, 2010, p.19).

De acordo com o autor Moore (2010), os laços de parentesco e as associações de trabalho eram formas de estruturar as comunidades negras, e uma mesma pessoa podia participar de várias delas, além dos laços de parentesco, os africanos também podiam expedir suas religiões de origem africana para o Brasil.

As religiões de matriz africana no Brasil

Segundo Sousa e Noronha (2021) os africanos a questão sobrenatural eram ativados por especialistas que estudam esse tipo de conhecimento necessário. Para que essas entidades de fora da natureza possam ajudar a resolver problemas cotidianos, os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes daqueles enfrentados por paisanos e pastores de aldeias, que habitavam na África, mas a forma como eles os enfrentavam era semelhante, pois os afrodescendentes mantinham-se próximos ao modo de pensar de seus ancestrais. Especializou-se em cura e adivinhação, intermediário entre o mundo dos homens e o dos espíritos, e ancestrais, chamados de curandeiros ou pelos portugueses que os escravizaram e trouxeram de Portugal para o Brasil, tornaram-se importantes membros de certas comunidades que se utilizavam de seus serviços e conhecimento.

Nos grupos onde a influência banto foi maior, segundo Souza,

[...] as pessoas recorriam a ritos divinatórios para identificar os culpados de crimes como roubo e homicídio, encontrar desaparecidos, cicatrizar doenças (muitas numa vida de pouca agonia), domesticar moças, conquistar o sexo oposto, fecha o corpo contra as agressões e trata de muitas outras coisas que afligem os africanos e seus descendentes nascidos no Brasil (SOUZA, 2008, p. 110).

Eles aplicavam ampla gama de rituais que permitiam a atuação de forças sobrenaturais, às vezes por meio da possessão "com a descida do espírito refere-se ao corpo dos sacerdotes. De tempos em tempos, os padres leiam por oráculos os sinais do outro mundo, como manchas riscadas no chão, de onde atiravam pedras, búzios, miçangas " (SOUZA, 2008, p. 111).

Segundo Souza (2008, p. 112).

Outro importante conjunto de práticas e crenças mágico-religiosas de origem africana que germinou no Brasil foi o Candomblé, cujas primeiras citações datam do século XIX. Embora o vocábulo pertença à língua bantu, no Brasil refere-se a cultos religiosos de origem iorubá e daomeana. Neles, os principais animais sobrenaturais são os orixás quando a influência iorubá é maior, e os voduns quando a influência daomeana é proeminente. Na Bahia, os iorubás também são conhecidos como nagôs e os daomeanos como jejes (SOUZA, 2008, p. 112).

Os orixás e os voduns são entidades ancestrais e heróis divinizados, criadores de linhagens, reinos e cidades-estados, sendo não só a origem da organização social e política, mas também aqueles que orientam toda a ação dos homens em sua vida terrena, a exemplo do que ocorre entre os povos bantos (BERKENBROCK, 2012).

Segundo Berkenbrock (2012), no século XVII, as cerimônias com essas entidades eram chamadas de calundus, a partir do século XIX traspassaram a ser chamadas de candomblés e suas lideranças traspassaram a ser conhecidas como pais e, principalmente, mães de santo, sendo o nome genérico santo, com clara influência católica, dado a entidade constituída no momento da posse a que se dirige o culto.

Segundo Caputo(2012), as casas habitadas pelos candomblés e pelos padres antes deles foram importantes centros de organização das comunidades que habitavam os negros, embora tenham sido perseguidas pela polícia até meados do século XX, quando começaram a ser aceitas como formas legítimas de praticar a afro-brasileira religiões do nosso país, a repressão estava ligado novamente ligado a forças diabólicas, mas, sobretudo ao pavor gerado pelos ritos das comunidades negras praticavam, mesmo em tempos de liberdade, e mais ainda durante o período do jugo negro eram vistos pelos grupos dirigentes, principalmente quando se reuniam como um potencial ameaça à ordem estabelecida.

Segundo Eugênio (2017), em torno dos padres, especialistas que conheciam os ritos de comunicação com o além, de onde chegavam as soluções para muitos problemas, os grupos erigiam identidades, que também consideravam as regiões de origem de seus membros, ou de seus antepassados.

Atualmente, os cultos africanos ainda são mantidos com o domínio da sociedade do passado. São eles: Culto aos Orixás, Tambor-de-mina, Culto Congo-Angola, Islamismo e Culto de Umbanda, seitas africanas chegar para o Brasil como escravas, e com os orixás africanos. Antes, os africanos não faziam distinção entre a religião católica e qualquer outra religião (CAPUTO, 2012).

Segundo o autor Caputo (2012), depois de ser escravizado e enviado para uma terra desconhecida, os africanos não têm muita escolha. Para o culto de seus Orixás, faziam altares com as imagens da igreja Católica, e sob eles eram depositados os registros dos Orixás. Com canções e dialetos africanos e imagens de santos em altares, os lusos acreditaram estar adorando santos católicos, e assim começou o sincretismo.

Naquela época não havia liberdade de culto, mas hoje não é mais necessário associar Nossa Senhora a Oxum. Uma pessoa pode ser católica ou de outra religião, e fazer parte de uma religião africana sem ter que fazer nenhum sincretismo. Porém, não são apenas as religiões de origem africana que auxiliam na formação de novas sociedades e identidades. Ensinar o catolicismo a todos os africanos escravizados era uma responsabilidade patriarcal e serviu como um caminho para a reorganização da sociedade negra, especialmente quando eles foram agrupados em uma devotada fraternidade secular das coisas sagradas que poder ser por um único santo (EUGÊNIO, 2017).

Essas uniões religiosas de “homens pretos” não eram apenas aceitas, mas incentivadas pela igreja Católica e pela administração colonial. Mas as fraternidades não serviam apenas como instrumento de controle das comunidades negras: eram também um espaço de organização e construção de novas identidades (SOUZA, 2008, p. 116).

As irmandades dos “negros” além de cuidar do culto ao santo também enterravam seus irmãos mortos, pediam missas por suas almas e ajudavam suas famílias caso não tivessem recursos. Assistiam os irmãos doentes e às vezes juntavam dinheiro para comprar a liberdade de alguns irmãos (NASCIMENTO, 2009).

Segundo Nascimento (2009), até o século XVII, mais usuais eram os chamados "reis da nação", descendentes de um grupo de origem comum africana, como os chamados angolanos, mineiros, ou ainda designações mais específicas, como cassange e rebolo, no século 19, todos traspassaram a se intitular Rei do Congo-Brazzaville, trazendo sob seu manto as comunidades negras menos conscientes de suas diferenças internas e enfatizando a origem africana que as junta a todos.

O fato de os reis do Congo-Brazzaville, em terras africanas, terem adotado o catolicismo no final do século XV e de os reis lusos os considerarem durante muito tempo como soberanos de um reino irmão pesou na escolha deste nome para todos. Os reis pretos celebrados pelas irmandades, através dos reis do Congo, certas comunidades negras alegaram uma identidade africana que une a todos, enquanto suas formas de organização foram aceitas pelos responsáveis das colônias, que viam na rememoração do reino do Congo que era cristão uma possibilidade de inserção pacífica dos negros da sociedade brasileira escravista (PRANDI, 2004).

Os africanos Congos e afrodescendentes de Angola e bantos podem ter adotado o catolicismo ou elementos dele quando se tornar membros de uma irmandade ou entraram em contato com o catolicismo africano, especialmente no caso de escravos que passaram algum tempo em Luanda ou outros centros de colonização portuguesa, "essa antiga ligação com o catolicismo ou suas formas africanas facilitou o surgimento no Brasil de ritos religiosos estruturados, africanos, mas integrando elementos católicos" (SOUZA, 2008, p.28).

Segundo Prandi (2004), também é claro que o catolicismo muitas vezes se tornou parte da intimidade e da vida cotidiana dos africanos no Brasil, e especialmente de seus descendentes católicos, esculpido em madeira e às vezes em osso, podiam estar nos altares das igrejas e igrejas, guardados em casa, nos altares domésticos, entre os objetos mais valiosos, ou levados junto ao corpo.

Segundo Maurício (2014), nessa época, um grande número de escravos foi trazido da região de Angola, onde o catolicismo já estava presente há cerca de trezentos anos e onde santo Antônio era muito popular. Quase todos esses escravos angolanos foram trabalhar nas plantações de café em São Paulo. No novo ambiente, reproduzir suas tradições e construir uma vida diferente, a partir dos contatos que fizeram e das oportunidades que perceberam.

Segundo Souza

[...] As inúmeras imagens de santos são esculpidas em estilo nitidamente africano que testemunham a forma como o catolicismo e as formas mistas de catolicismo foram adotados pelos afrodescendentes, que assim se integraram à sociedade brasileira, da qual também eram educadores, eram oprimidos e explorados (SOUZA, 2008, p. 112).

Culturas essas e outras já tinham feito um primeiro uma fusão na própria África, onde teve como resultado as guerras étnicas e também da continuidade de escravos nos armazéns, aconteciam o tráfico, como nas Ilhas de São Tomé, no Arquipélago do Cabo Verde e Príncipe (PRANDI, 2004).

Diversidade cultural da África

Segundo Bispo e Silva (2022), o continente africano pode ser dividido geopoliticamente em duas grandes faixas de terra: a África saariana (região norte) e a África subsaariana (região sul). Ambas são regiões de diversidade cultural, mas a porção sul do continente é mais diversificada e contém a maior parte da população.

A cultura africana é vasta devido à grande diversidade de etnias que possui e à migração de vários povos do mundo para o continente (CARVALHO, 2016).

"A região norte, saariana, manteve, ao longo da história, contatos forçados e espontâneos com povos fenícios, turcos, árabes, romanos, gregos e do extremo oriente. Ela é situada numa área árida, logo acima do Deserto do Saara, e é composta por países como Egito, Marrocos, Tunísia, Líbia e Argélia" (RIBEIRO, 2013, p. 15).

Segundo o autor Neto (2013), vivem nessa porção de terras cerca de 30% da população do continente, e a maioria desses habitantes cultua o islamismo, seguida por uma minoria cristã. As pessoas que lá vivem têm traços fenotípicos peculiares, oriundos da mistura entre povos do Oriente Médio, negros e brancos, sendo que elas não são brancas como os povos naturais da Europa ou negras como os povos naturais da África subsaariana.

Antes de entendermos a diversidade cultural da África subsaariana, devemos desfazer um preconceito que muitos carregam consigo sobre a porção sul do continente. "A miséria, a fome, as doenças e a desigualdade social não fazem parte da história antiga da África." (NETO, 2013, p.110)

A África subsaariana é composta por povos de várias etnias diferentes que levavam um modo de vida tribal. Dentre as várias etnias, destacamos os povos Bantos, Nagô e Jeje, trazidos para o Brasil durante o Período Colonial. Era comum a guerra entre as tribos, e essas cultuavam diferentes religiões com uma matriz parecida, baseada no culto aos orixás — entidades que na mitologia africana têm um contato espiritual com a natureza e representam a ligação e a proteção dos elementos naturais ou dos seres humanos (MAURÍCIO, 2014).

Segundo Ribeiro (2013), há uma grande parcela da população do sul da África que mantém as suas raízes e cultura as religiões tradicionais, mas também há um número expressivo de muçulmanos e cristãos vivendo na região, o que causa conflitos religiosos oriundos do preconceito e da intolerância, sobretudo por parte dos cristãos e muçulmanos.

Segundo o autor Maurício (2014), às mazelas que atingem o povo africano nos dias de hoje são resultantes do processo de colonização em dois ciclos: Colonialismo e Neocolonialismo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de muita importância discutir questões sociais como o racismo e os preconceitos que levam as pessoas a praticar atos de violência contra as crenças religiosas das pessoas, fortalecer os programas estudantis, bem como valorizar o direito do cidadão de exercer suas convicções e criações religiosas e sua cidadania. A escola é laica, e ensinar aos alunos sobre a existência da religião de matriz africana, que permeia a história da origem religiosa das práticas existentes no Brasil, equivale a revelar o que não se sabe: que elas emergiram com a chegada dos africanos para o país.

Estudos desvendaram que um grande número de africanos e seus descendentes buscaram recriar suas religiões originárias, formando grupos para a prática religiosa de rituais e para a transmissão de tradições. É fato que o sobrenatural foi ativado entre os africanos por especialistas que dominavam o conhecimento de que as entidades do além onde precisam para ajudar a resolver os problemas do cotidiano. Os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes dos enfrentados pelos fazendeiros e pastores de aldeias que povoavam na África, mas a forma como eram tratados de maneira semelhante, uma vez que os afrodescendentes permanecerem muito próximos das maneiras de pensar sobre seus antepassado, assim, a cultura africana não pode ser dissociada da cultura brasileira, pois elas se confundem na história do Brasil e de seu povo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro -brasileira**. 2. v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005., p. 76.
- BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás**. Um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Lei Áurea. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2020.
- BISPO, Denise Maria de Souza; SILVA, Luiz Gustavo Santos. **Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2190>. Acesso em: 26 abr. 2024
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP nº 1/04. Seção 1, p.11. Diário Oficial da União, 22 de junho de 2004.
- CARVALHO, Israela Geraldo Viana de. Mãe (ex) **escrava: análise semântica de mãe em documentos da escravidão e do período pós – abolição**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística – PPGLIN, UESB. Vitória da Conquista, 2016. Orientador: Jorge Viana Santos.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**, 2015. P. 21-33.
- EUGÊNIO, Rodney William. **A benção aos mais velhos: poder e senioridade nos terreiros de Candomblé**. Mairiporã: Rolê Cultural, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE, v. 27, nº 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- MAURÍCIO, George. **O candomblé bem explicado: Nações Bantu, lorubá e Fon**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- MOORE, Carlos. **A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. P. 09-398.
- NETO, Francisco. **Escolas das religiões afro brasileiras: tradição oral e diversidade**. São Paulo: Arché, 2013.
- PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso**. Estudos Avançados, v. 18, n. 52, p. 223 – 238, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.
- RIBEIRO, Fernanda Lemos. **Umbanda e teologia da felicidade**. São Paulo: Arché, 2013.
- SILVA, Petronilha B. G. **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares**. Caderno Cedes, São Paulo, nº 32, 1993
- SOUSA, Carlos.; NORONHA, Gabriela. A cultura afro-brasileira: apresentada nas aulas de História do Ensino Médio articulada à obra Diário de Bitita. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – **Ver. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324429, 2021. DOI: 10.47149/pelo.v3i2.4429. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4429>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro : a formação e o sentido do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMILA FRONTELLI SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2011); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do município de São Paulo.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O presente artigo tem por objetivo destacar estratégias de intervenção pedagógicas para crianças na etapa da Educação Infantil a partir da inclusão, nas interações e nas brincadeiras. Em seu desenvolvimento descreve a historicidade da educação especial, as características e desafios da criança autista frente a inclusão, destacando e identificando estratégias de intervenção importantes para o desenvolvimento das crianças com autismo nos espaços escolares. A pesquisa é de cunho bibliográfico e tem como metodologia a reflexão sobre a inclusão e integração, através das bases legais que fundamentam o direito à educação. Como resultado do estudo, ressalto a necessidade urgente de reestruturação das práticas pedagógicas para atender as formas de aprender e pensar das crianças com autismo e uma formação docente adequada para promover a aplicação de estratégias de intervenção que atendam às necessidades educacionais.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Interações; Estratégias; Intervenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica como metodologia para apontar a importância da utilização de estratégias de intervenção para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.

Em seu desenvolvimento descreve as características e os desafios da criança autista, contando sua trajetória na educação especial e identificando estratégias de intervenção e suas contribuições para o desenvolvimento da criança com autismo.

Traz reflexões acerca da integração escolar e da inclusão, pontuando a educação como direito de todos e a escola como espaço essencial para aprendizado do respeito às diferenças e o reconhecimento das potencialidades, limitações e capacidades individuais.

A inclusão de crianças com autismo extrapola a intenção de integrar, ela está no conhecimento sobre as especificidades do transtorno, nas formas de ensinar e avaliar, na reestruturação escolar, na formação e capacitação dos profissionais de educação e na construção de um currículo aberto e flexível para atender as necessidades dos alunos.

As crianças com TEA necessitam de auxílio e suporte na realização de suas atividades, na comunicação e na interação social, se faz, então, necessário um atendimento especializado educacional por meio de estratégias de intervenção e suportes pedagógicos que envolvam práticas de elaboração de rotinas, de ludicidade e comunicação alternativa.

O AUTISMO, CONCEITUAÇÃO E A SUA HISTORICIDADE

Desde a sua descoberta o Transtorno do Espectro Autista é tema para pesquisas, discussões nas áreas da medicina, educação e sociedade, ambos buscam respostas para dificuldades, causas e comportamentos dos indivíduos acometidos pelo transtorno. De um modo geral, percebe-se a falta de informação e conhecimento nas diferentes esferas sociais, poucos conhecem as percepções de mundo e aprendizado dos indivíduos com TEA.

A primeira menção diagnóstica do “Autismo” ocorreu em 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra que ao observar um grupo de crianças notou que algumas viviam em um mundo próprio. Daí o nome da palavra grega “autos”, que significa dentro de si.

Mais tarde Leo Kanner, em 1943, destacou o autismo como uma condição de ordem afetiva, resultado de pais ausentes. Hans Asperger pediatra parisiense relatou em seus estudos em paciente quatro casos de “Psicopatia Autística na Infância”, afirmava que esta era uma condição congênita, uma deficiência física ou mental. Somente em 1960, então, passou a ser vista como uma condição de ordem orgânica.

Até o século XIX, os transtornos mentais não dispunham de critérios que os diagnosticarem e, por este motivo, os indivíduos acometidos eram marginalizados, abandonados sem nenhum tipo de tratamento.

No ano de 1952, Adolf Meyer descreveu categorias que descreviam a neurose e a psicose, com o objetivo de pontuar características e causas clínicas, denominando a DSM-1. Já em 1968, em paralelo a CID 8 surge a DSM-2, mantendo o antigo conceito de neurose e reconhecendo o Autismo Esquizofrenia Infantil.

Não atendendo aos parâmetros de identificação de doenças, desenvolve-se o DSM-3, trazendo vantagens e categorização com a classe dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, neste o Autismo localizava-se como uma subcategoria.

Após várias pesquisas e discussões de psiquiatras, aponta-se a nova DSM-4, atualizando os códigos do CID 9. Esta nova atualização traz características e diagnósticos mais abrangentes, o autismo passa a situar-se nos Transtornos Globais de Desenvolvimento, composto por cinco categorias clínicas.

Suprindo as dificuldades ainda encontradas no DSM-4, implementa-se a DSM-5 que vem para normalizar as características do Transtorno do Espectro Autista.

Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e as especificidades dos critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM-5, 2014)

A denominação Transtorno do Espectro Autista atual, destaca diferentes níveis de transtorno classificados de acordo com o desenvolvimento cognitivo, as necessidades e dificuldades individuais. Para o diagnóstico do transtorno são observados critérios ditados pelo Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) e a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), tais como:

- Déficits significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais em vários contextos, manifestados pelas seguintes maneiras: dificuldade na reciprocidade social e emocional; dificuldade na comunicação não-verbal utilizada para interação so-

cial; dificuldade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos com os seus pares;

- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos duas das seguintes maneiras: comportamentos repetitivos ou estereotipados – a nível verbal, motor ou no uso de objetos; padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, ou excessiva resistência a mudanças, e excessiva adesão a rotinas; interesses altamente restritos e fixos, que são anormais em intensidade e foco; Hiper ou hipo reação a estímulos sensoriais, ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente por deficiência mental ou atraso no desenvolvimento global;

No DSM-V são apontados, também, três níveis de apoio, e para cada um o suporte adequado:

- Nível I: dificuldades de comunicação e organização, tentativas de fazer amizade inadequadas e/ou malsucedidas, pouco auxílio e suporte;
- Nível II: déficits graves de comunicação, prejuízos sociais aparentes, necessita de apoio:
- Nível III: apoio total para comunicar-se dificuldades na interação, busca interagir para atender necessidades individuais, inflexibilidade de comportamento.

A lei 12.764 de dezembro de 2012 destaca em seu segundo parágrafo que “A pessoa com transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, portanto ne-

cessitam de apoio e suporte clínico e educacional garantido por lei.

As crianças com autismo apresentam dois sinais importantes: a dificuldade na comunicação e prejuízos na interação social e ainda, sintomas secundários que são: sensibilidade sensorial, preferência por objetos e/ou movimentos e atrasos do desenvolvimento motor. As causas do Autismo podem ser de fatores genéticos, biológicos e, também, ambientais.

[...] o diagnóstico de autismo é feito com base numa avaliação do comportamento da criança, incluindo testes às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem receptivo-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença, ou ausência de sinais específicos de autismo (SIEGEL, 2008, p. 119).

A observação dos sinais e características não consolidam, exclusivamente, diagnósticos e laudos, para tanto se faz necessário um acompanhamento clínico e educacional com base em anamnese, dados clínicos, histórico de observação de comportamento. Desta forma, o diagnóstico poderá ser concluído até os três anos de idade.

Não há cura e muito menos um tratamento pronto, uma receita eficaz, uma vez que cada indivíduo possui suas particularidades e por isto devem ser atendidas as suas necessidades.

A CRIANÇA COM AUTISMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001), a lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a lei de amparo à pessoa com autismo, a lei nº 12.764/12, todas reafirmam e reforçam aspectos que rompem barreiras e caminham para uma educação inclusiva.

Todas as leis criadas funcionam como políticas de Estado para atendimento aos direitos a pessoas com deficiência e, com destaque aos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. No dia 18 de junho é comemorado o Dia Mundial do Orgulho Autista, que tem por objetivo esclarecer a sociedade sobre as características únicas de indivíduos diagnosticados com algum grau do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e busca esclarecer, o reconhecimento de que o funcionamento cerebral de algumas pessoas é diferente do que é considerado típico. (Agência Senado, 2018)

As crianças com autismo, durante muitos anos, tiveram seus direitos negados, principalmente no acesso à educação formal e aos espaços de convívio públicos. Atualmente, mesmo com todo aparato legal, infelizmente, ainda precisam reafirmar os seus direitos destacados em lei e reivindicar o respeito e a aplicação de políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Assim, como toda criança, as crianças com o transtorno possuem direitos e necessitam de acompanhamento clínico e educacional respeitando as suas características e individualidades. Algumas características são comuns como os prejuízos

na comunicação e na linguagem, outros, porém, podem diferir desde o comprometimento da imaginação ou até na presença de comportamentos restritos e estereotipados.

Segundo Cunha (2011) nem sempre são visíveis as características Autística, o que pode por muitas vezes, dificultar o diagnóstico:

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. Ele tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam muito (CUNHA, 2011, p. 19-20).

Faz-se necessário estar atento ao desenvolvimento e a forma como o bebê interage com o seu entorno. Compreender as necessidades e dificuldades desde a mais tenra idade, já no primeiro ano de vida podem se observar alterações no desenvolvimento, notadas na ausência do contato visual, na indiferença afetiva e na hiperatividade. Segundo Siqueira (2013), o autismo se instala nos três primeiros anos de vida, neste período ocorre a inabilidade dos neurônios que coordenam a comunicação e as interações sociais.

Com o “caminhar” do desenvolvimento novos comportamentos podem ser observados, como: deficiência de reconhecer o outro, déficit na capacidade de abstrair, sentir e pensar, demonstração imprópria de afeto, hipersensibilidade sensorial, agressividade e comportamentos autotutilantes.

Todos os comportamentos destacados acima podem dificultar o acesso ao ensino regular e aos espaços públicos, uma vez que boa parte das famílias não possuem conhecimento sobre o transtorno e veem – se constrangidos e impotentes. Se faz urgente e necessário o acompanhamento e mapeamento das crianças com autismo e suas famílias por profissionais especializados da saúde e da educação, a fim de que seus direitos sejam garantidos.

A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é lugar essencial para a superação do isolamento das crianças com autismo e suas famílias, as interações mantidas favorecem a criação de laços afetivos entre todos envolvidos. Neste espaço educativo, as propostas se dão por meio das interações, brincadeiras, vivências e experiências compartilhadas, colaborando para o desenvolvimento de todas as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) em seu vigésimo nono artigo destaca que “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”. Posta aí sua finalidade, a Educação Infantil se faz no compreender os comportamentos e atitudes e diante destas deve propor experiências enriquecedoras de interações e aprendizagens para todas as crianças, minimizando as dificuldades com as rotinas, corrigindo comportamentos estereotipados e trazendo a ludicidade para o desenvolvimento de habilidades sociais e aprendizado,

Acolher crianças com necessidades especiais ainda é para os educadores algo que pode gerar incertezas, e também novas perspectivas, principalmente, quando se deparam com as reações estereotipadas dessas crianças, essa é uma das primeiras observações. No entanto, toda e qualquer manifestação pode advir de uma alteração de rotina que esses pequeninos atípicos certamente terão que vivenciar neste momento. O mais importante é compreender que um programa de acolhimento será fundamental. Uma rotina flexível irá contribuir para a adaptação dessas crianças e posteriormente só haverá frutos na vivência escolar (CHAVES, ABREU, 2011, p.9).

Assim, é na interação com o outro que a criança socializa, participa de situações de troca, onde todos aprendem com as diferenças, exercitando o respeito, o cuidar e o cooperar.

Para Vygotsky (1997) a dificuldade não define o que a criança tem, mas, sim, o modo como é vista, observada. Assim, o espaço escolar é fundamental para a criança com transtorno do Espectro Autista, pelas condições concretas educativas ofertadas no seu cotidiano.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR VERSUS INCLUSÃO ESCOLAR

Com a democratização do ensino a escola passou a ser um espaço de todos, um direito. Nesta perspectiva a educação traz a concepção de que jovens e crianças aprendem convivendo com as diferenças, a escola é espaço de troca, de vivências e experiências.

Durante muito tempo, a Educação Especial tinha caráter de assistência clínica, a partir da década de 70 surge a necessidade latente da integração social, uma política de educação especial que propunha a criação de classes especiais e escolas

especiais nas redes regulares de ensino, está desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC).

O maior objetivo desta política era garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais diversos setores sociais: escola, trabalho e lazer. É, também, neste período que intensificou-se a criação de novas unidades das APAES, associações de familiares e amigos que se mobilizaram para atender crianças e jovens com deficiência.

Contudo, o movimento de integração social não atendia às reivindicações das pessoas com necessidades especiais, nada fora modificado e todas as ações propostas buscavam “corrigir as deficiências” e as unidades escolares segregam ao dispor classes, séries chamadas “especiais”, para atender as crianças com necessidades especiais.

A declaração de Salamanca (1994), então surge, apontando a efetivação urgente de uma educação inclusiva, propondo um processo contínuo de adequação e melhoria das escolas e dos recursos disponíveis.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, modificações organizacionais e estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas as crianças com necessidades educacionais especiais deverão receber qualquer apoio extra que possam precisar para que lhes assegure uma educação efetiva [...] (MENEZES, 2001).

Coadunando com os princípios de igualdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) destaca que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, oferecer serviços de apoio educacional especializado, elencando em seu artigo 59 o que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Diferente da integração, a inclusão escolar promove o acesso a aprendizagem, o desenvolvimento de competências, habilidades e a permanência de todos sem distinção nenhuma. Contrapondo a adequação do jovem ou da criança ao contexto escolar, o sistema de ensino tem como responsabilidade a adequação e reestruturação para atender com qualidade os alunos e as suas particularidades, promovendo e criando estratégias positivas e de respeito às diferenças.

Durante a trajetória histórica da educação especial, observamos que o conceito de integração buscou normalizar os indivíduos por meio de um modelo educacional assistencialista, negando as singularidades e necessidades de crianças e jovens estudantes. A busca pelo acesso na criação de meios e nas adaptações curriculares apontam para um modelo eficaz, a inclusão, onde todos possuem as mesmas oportunidades.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Incluir não é só matricular a criança na rede regular de ensino, para tanto é necessário garantir condições concretas de acesso e permanência que viabilizem o desenvolvimento e aprendizado nos seus aspectos físicos, cognitivos e psicológicos.

As crianças com TEA possuem estilos de percepção e aprendizado peculiares, assimilam informações e demonstram afeto de diferentes formas. Kanner (1943) e Asperger (1943) apontaram a presença de habilidades cognitivas irregulares e, em alguns casos, a presença de habilidades extraordinárias no campo da memória e habilidades visuais em autistas.

O autismo é causado por um déficit cognitivo central e nas funções executivas, demonstrados na incapacidade de atribuir estados mentais ao outro, não há percepção de crenças, intenções e emoções.

No Transtorno do Espectro Autista há um importante marcador para a identificação, a avaliação, diagnóstico e intervenção, se trata do desenvolvimento da linguagem. As dificuldades de comunicação podem ocorrer de modo verbal e não verbal, em diferentes formas e graus, expressas por gestos, expressões, ecolalia e entonações monótonas.

As crianças com autismo necessitam de apoio e auxílio na realização de atividades do dia a dia para o seu desenvolvimento, da mesma forma que necessitam

de atendimento educacional, realizado por meio de estratégias de intervenção, suportes pedagógicos e acompanhamento terapêutico e multidisciplinar, observados e compartilhados com as respectivas famílias.

[...] a síndrome Autística é uma entidade clínica com características definidas, sobretudo, em nível cognitivo, o que possibilita a avaliação da dinâmica familiar dos pais e de seus portadores, uma vez que a sua educação e o processo de socialização cabe a família, independente de processos de habilitação e tratamento. Sendo o autismo uma doença crônica, ele exige da família uma série de transformações para absorver em sua dinâmica um elemento com essa deficiência em seu processo de desenvolvimento (ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2007. p.17).

A intervenção precoce, planejada e organizada em parceria família, unidade escolar e equipe multidisciplinar favorecem resultados benéficos para as crianças com TEA e para todos que são responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Intrinsecamente à evolução da sociedade e ao percurso histórico-social da Educação Especial (EE), vamos assistindo à mudança conceptual da Intervenção Precoce na Infância (IPI) pois vai surgindo consciência do papel que todos temos na prestação de cuidados às crianças de idade precoces, assegurando as suas necessidades educativas especiais (NEE), (ALVES, 2009, p. 17).

Percebemos a intervenção como prática emergente, determinante no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Assume, assim, o papel na prevenção e no apoio educacional reduzindo comportamentos inadequados, propiciando a aquisição da linguagem e das habilidades sociais.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças com Transtorno do Espectro Autista necessitam de apoio pedagógico que atenda às suas necessidades e peculiaridades, é imprescindível compreender a forma como aprendem, sentem para propor estratégias de intervenção de qualidade,

Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola transmitir-lhe a segurança de que ele estará conquistando um novo ambiente e que será bem recebido. Um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autístico demande cuidados por toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia (CUNHA, 2012, p. 52-53).

Desta forma, a criança deve e tem o direito de estar na escola, estar na primeira etapa da Educação Infantil é a melhor alternativa para garantir o seu desenvolvimento. As experiências e vivências compartilhadas nos espaços infantis contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação.

Os eixos que norteiam a educação infantil são as interações e as brincadeiras, ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento de crianças com autismo, uma vez que o ato de brincar é afetado diretamente pelo transtorno.

A interação recorrente nos espaços infantis colocará a criança em comunicação com o outro e consigo mesma, deixando de lado as brincadeiras solitárias insere-se no faz de conta, desenvolvendo progressivamente a linguagem, a compreensão do seu entorno e das relações sociais existentes. Os brinquedos, também,

possuem papel específico na criação de vínculos afetivos, podendo, também, exercer função reguladora emocional.

Para Kishimoto (1997) o brincar é um instrumento de grande importância e desenvolvimento infantil, pois o aprendizado se dá de forma espontânea na troca entre os pares envolvidos. Neste sentido, as brincadeiras e os jogos lúdicos possuem objetivos educativos, terapêuticos e de desenvolvimento, configuram-se em excelentes estratégias de intervenção, podendo ser adaptados conforme as necessidades de cada criança, tais como:

- Jogos sensoriais: exploração tátil, auditiva, visual (caixas sensoriais, areias, tecidos);
- Jogos de comunicação: faz de conta, interpretação de papéis e imitação;
- Jogos visuais: propiciam a orientação visual (memória, quebra cabeça);

As crianças com o Transtorno apresentam dificuldades latentes com a alteração de rotinas, demonstram apego a rituais, objetos, nesta perspectiva os espaços educativos devem elaborar e disponibilizar quadros de rotina, dispondendo as tarefas do dia e a sua sequência, situando e antecipando a execução de cada atividade.

A escola não deve desvincular-se das rotinas e regras compartilhadas no ambiente familiar, esta parceria orienta a inclusão. As rotinas e os objetos garantem a crianças autistas segurança, saúde mental e contribuem para o seu bem-estar, reduzindo a ansiedade e o estresse,

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

Assim, é papel da Educação Infantil e de todos os seus atores compreender os comportamentos, as necessidades das crianças e diante destas propor ações pedagógicas ricas e eficazes.

COMUNICAÇÃO AMPLIADA ALTERNATIVA

A dificuldade de manifestar desejos e necessidades é um dos parâmetros observados no diagnóstico de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As dificuldades de comunicação podem ocorrer de modo verbal e não verbal, diferindo em formas e graus.

A comunicação não verbal é expressa nos gestos, nas expressões faciais, na linguagem corporal e em fenômenos de entoação verbal. Já na comunicação verbal é presente gírias, ecolalia, reversão de pronomes, entonação monótona, prosódia anormal, podem, ainda, fazer uso de linguagem infantilizada e/ou repetir o que é interessante continuamente.

A comunicação ampliada alternativa tem como objetivo auxiliar na capacidade de compreensão e de comunicação. Nesta são utilizados sistemas de tecnologia que incluem cartões, pranchas com figuras, quadros, fotos ou imagens de ações e tarefas da vida cotidiana, as chamadas PECS (Pictures Exchange Communication System- Sistema de Comunicação por troca de figuras).

A comunicação ampliada alternativa (CAA) ao ser utilizada deve atender as especificidades de cada criança, idade e o meio ao qual está inserida, por isso professores e equipe multidisciplinar devem identificar a ferramenta mais adequada.

Atualmente, em mundo moderno imerso às tecnologias contamos com recursos tecnológicos que substituem as pastas com as figuras, tratam-se de aplicativos que apresentam figuras com áudio descritivo conforme desejo da criança, informando aos pais e educadores a intenção pretendente. Podemos citar aqui um software nacional “Matraquinha”, criado para facilitar a comunicação entre família e a criança com diagnóstico de autismo.

São muitos os benefícios da CAA, além de melhorar a capacidade de compreensão e de comunicação, contribuem para o aprendizado de palavras, incentiva o contato visual, o desenvolvimento da fala, reduz os comportamentos agressivos e favorecem a inclusão escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR

O professor tem função importante na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, no estímulo às interações e no compartilhamento de atividades entre os pares, através de uma proposta pedagógica pautada na compreensão e no conhecimento das necessidades de aprendizagem presentes.

Dada as características e particularidades da criança com TEA, o professor deve estar atento para promover a intervenção correta, de forma a proporcionar um desenvolvimento de habilidades e aprendizado. Para tanto é necessária a formação continuada docente, a busca pelo saber e aprender para lidar e estimular as crianças com necessidades educacionais.

Assim, a busca por aprendizado e formação fornece subsídio para o atendimento especificidades das crianças com TEA no âmbito escolar. Nas práticas educativas, o professor deve manter uma relação afetiva, buscar criar vínculos, elaborar rotinas, priorizar uma atividade por vez e fazer uso de PECs.

Da mesma forma, a escola como espaço público deve priorizar a educação inclusiva demonstrando a todos os envolvidos que este é um compromisso de todos. As estratégias de intervenção devem compor o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, tratado na reestruturação e na adaptação curricular tornando o flexível e aberto às necessidades dos alunos.

Cabe aqui destacar que devem ser priorizadas a reformulação das propostas pedagógicas, na avaliação, na metodologia e na própria representação dos professores em relação ao sujeito da inclusão.

Práticas inclusivas exigem condições de acesso e permanência escolar, e para tanto deve haver parceria entre todos os envolvidos: equipe escolar, gestão escolar, famílias e equipe multidisciplinar (terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos).

O professor capacitado e sensível as necessidades das crianças com o Transtorno do Espectro Autista colaboram para o desenvolvimento e aprendizado, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva. A capacitação é a “receita” eficaz e necessária para garantir o direito à educação, o docente deve estar disposto a formar -se e reinventar métodos de ensino que fomentem aprendizados.

As interações, as brincadeiras e as intervenções planejadas ajudam as crianças desenvolverem a comunicação, a atenção e a lidar com as ocorrências cotidianas com maior flexibilidade. O fazer docente orienta situações, estimula e viabiliza aprendizados tão necessários para o convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do trabalho realizado foi destacar estratégias de intervenção para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, trazendo contribuições dispostas na historicidade e nos processos inclusivos da criança.

Sabendo dos direitos já garantidos à pessoa com Transtorno do Espectro Autista e os dispositivos legais que asseguram o acesso e permanência aos espaços educativos, surge a intenção de pontuar estratégias de intervenção promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Dadas as estratégias apontadas, percebemos dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar: a falta de conhecimento sobre o transtorno por parte dos profissionais da educação e a estrutura escolar que não atende as especificidades das crianças.

Os espaços de Educação Infantil possuem papel importante na superação do isolamento das crianças com autismo, sendo responsável pela criação de oportunidades de aprendizagem através da construção de estratégias que atendam às necessidades educacionais. Estratégias de reestruturações curriculares, abrindo espaço para a construção de rotinas, experiências e vivências infantis que estão nos jogos, nas interações, nas brincadeiras, nos estímulos sensoriais e na comunicação ampliada alternativa.

A inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista deve ser baseada nas adaptações curriculares, nas estratégias de intervenção adequadas e na formação docente. Ainda, é imprescindível a parceria entre escola e família, na troca de informações compartilham necessidades, avanços e colaboram para a construção de um plano educativo de intervenção.

De acordo com Oliveira e Vasconcelos (2017), é urgente e necessária "a conscientização e a sensibilização da sociedade são fundamentais para que a inclusão escolar de alunos autistas seja uma realidade, garantindo que esses alunos sejam aceitos e respeitados em todas as esferas da vida social".

Nesta perspectiva, a inclusão de dá na participação ativa da criança com TEA no seu processo de ensino aprendizagem, na oferta de condições de acesso e permanência, no respeito às diferenças, na abordagem multidisciplinar com a colaboração de todos os profissionais, da saúde e da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. A. **Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção centradas na família.** Viseu: Editora Psicossoma. 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista e KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Editora Atheneu.

ARRUDA, Jalsi Tacon et al. **Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão.** Revista Eletrônica de Educação da Faculdade ARAGUAIA, v. 13, n, 2, p. 43-53, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330600643_EDUCACAO_DE_PESSOAS_QUE_APRESENTAM_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA_PERSPECTIVAS_DA_INCLUSAO. Acesso em: 10 fevereiro 2024.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BOSA, C. A. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed. 2002.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 19 de janeiro de 2024.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069 >. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. 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 Parágrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em 09 de janeiro de 2024

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília, DF, 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008.** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> >. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei n. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm . Acesso em 19 de janeiro de 2024.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CHAVES, M.J. ABREU, M. K. **A criança autista e os seus primeiros momentos na escolarização.** Editora Realize: anais/FIPED, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Declaração de Salamanca.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

SIEGEL B. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo.** Porto: Porto Editora. 2008

CLAUDIA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Unesp (2019). Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo, Escola:CEI Edna Rosely Alves desde: 07/04/2008.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The background of the page features a blue sky with light, wispy clouds. In the lower half, there are dark silhouettes of several children standing in a line, holding their hands up and together in a celebratory gesture. The overall mood is positive and joyful.

RESUMO: A presente pesquisa trata sobre a importância do brincar na educação infantil, e tem como objetivo mostrar que o brincar não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Reafirma que é através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo. Mostra que o brincar e as brincadeiras estão fundamentadas em concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Moyles entre outros, que apontam para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos físicos, psíquicos, mentais e intelectuais. Aliando-se às abordagens teóricas encontradas nos pressupostos desses pensadores à realidade vivida nas Instituições de Educação Infantil quanto à prática da brincadeira na atividade docente levou-nos a elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz. Concluiu-se que é brincando que a criança aprende a brincar, e é na interatividade desta ação que é possível ela se apropriar dos processos básicos das particularidades de cada brincadeira. A brincadeira de maneira informal possibilita a ampliação dos conhecimentos através da cognição e interação social, e este processo precisa ser reconhecido por pais e professores como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, por isso a brincadeira não deve ser designada apenas como uma forma de passar o tempo ou recreação, mas pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades importantes.

Palavras-chave: Criança; Brincadeira; Brinquedo; Interação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

BrinCADEIRA é coisa séria, pois brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade. O brincar na educação infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo.

Observamos que o ato de brincar está relegado a um simples passatempo, usado apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo ocioso das crianças. Mas, será que brincar é apenas algo divertido ou um entretenimento passageiro e sem valor, desprovido de sentidos e de significados? Será algo que já nasce com a criança ou é algo construído socialmente? Pode o brincar influenciar e contribuir com o desenvolvimento da criança? Ele pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais? A escola de educação infantil é um lugar para se brincar, aprender; ou para se aprender brincando?

Deparamo-nos com pais e mestres que consideram a brincadeira como um momento para entreter a criança. Percebe-se que não há uma preocupação consciente sobre esse brincar, se é importante ou não para o desenvolvimento físico e psíquico de seus filhos e educandos.

Estas questões nos levaram a buscar nesta pesquisa qual a importância da brincadeira na educação infantil? O brincar é só um passatempo livre ou que através do brincar a criança desenvolve conhecimentos, aprende, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo?

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Através do brincar a criança aperfeiçoa uma infinidade de estímulos vitais para a sua formação, entre as quais a coordenação motora, criatividade, raciocínio, identidade, autonomia, comunicação, sociabilização, sensação de liberdade e poder, entre muitos outros benefícios.

Portanto, vemos que o brincar deve ser considerado como uma porta de entrada para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre outras pessoas, visto que brincando ela está interagindo com o mundo social.

O que se pode observar é que o brinquedo tem uma relação direta com a criança. Ela utiliza-se do mesmo para se expressar, pois o brinquedo na sua concepção deixa de ser apenas um objeto representando a vida real e as características do mundo adulto. Portanto, o brinquedo é um objeto que possui uma relação íntima

com a criança visto que ela pode manipulá-lo conforme o seu desejo (FRIEDMANN, 2006).

O brincar também contribui para que a aprendizagem da linguagem aconteça, pois a utilização combinatória da mesma funciona como um instrumento de pensamento combinado com a ação. Portanto, a criança para ser capaz de falar sobre o mundo, precisa aprender e saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que identifica a ação lúdica. Quando a criança exercita o poder de desenvolver seu poder combinatório não é apenas a aprendizagem da língua ou a forma de raciocinar que ela está exercendo, mas sim, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e com o pensamento (KISHIMOTO et al., 2002).

Assim como os pais, os professores precisam refletir sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho cotidiano, pois todos os momentos devem ser impulsionados pelas brincadeiras, na troca de fraldas, alimentação, escovação, pois brincar é dar oportunidade da criança construir o novo.

Portanto, a brincadeira assume um papel importante no desenvolvimento da criança, de modo que as brincadeiras vão surgindo gradativamente, desde os jogos funcionais até os de regras, e ambos proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Através da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para aprofundar estas e outras concepções sobre o brincar a pesquisa foi fundamentada de forma teórica, através de leituras, reflexão de livros e autores como Gilles Brougère e outros como Tizuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Janete R. Moyles.

Na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem buscou-se os conceitos de Piaget, Vygotsky e Brougère, dada a importância que representam, no campo do brincar, apesar de não serem o foco desta pesquisa. Desta forma a pesquisa foi subdividida em seções da seguinte maneira:

Na seção 1 é apresentado um breve histórico da Educação Infantil e do brincar, mostrando as transformações sofridas na educação e as conquistas obtidas.

A seção 2 apresenta o papel do brincar na educação infantil, onde destacamos as concepções dos principais teóricos como Piaget e Vygotsky entre outros destacando a aquisição da cultura e da linguagem e a importância delas no currículo.

A seção 3 trata sobre a importância do brincar e das brincadeiras na educação infantil, para o seu desenvolvimento, apresentando o brincar como um direito legal da criança, a relação entre a criança e a brincadeira e como ocorre o processo de socialização da criança.

O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1896-1980) como epistemólogo, investiga o processo de construção do conhecimento e realizou, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético. Utiliza nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Nestas concepções está incluída a questão do brincar. Piaget (1996) diz que o brincar é um instrumento que reconhece e favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensorio-motor e pré-operatório e ressalta que: [...] agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica (PIAGET Apud KISHIMOTO, 1996, p. 95).

É do brincar que a criança basicamente constrói sua identidade e concepção do mundo onde está inserida. Ainda na concepção do brincar assumindo papéis imaginários, Piaget (1975) cita uma situação:

Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantazinhos, família etc. e mostra, assim, que teria sido muito capaz de desenvolver os papéis complementares dos jogos precedentes, se a sua parceira tivesse a mesma idade dela (PIAGET, 1975, p. 179).

Acima foi citado uma situação de jogos do tipo III C (nomeado pelo Piaget, 1975) caracterizam-se por uma transposição simbólica. Esses jogos simbólicos que consistem em liquidar uma situação desagradável quando as revive em um mundo de faz-de-conta, descreve a função do jogo simbólico, que é o de favorecer a

assimilação do real ao eu. Através de papéis assumidos quando a criança brinca, ela assimila o real do imaginário, constrói o seu “eu” e traz suas vivências do cotidiano para a brincadeira.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios.

A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (“conflitos cognitivos”) e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Vale lembrar alguns princípios básicos que, orientam a prática pedagógica de uma pré-escola fundamentada na teoria de Piaget, a saber:

Tudo começa pela ação. As crianças conhecem os objetos, usando-os.

Toda atividade na pré-escola deve ser representada, permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.

A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: a pré-

escola deve sempre promover a realização de atividades em grupo.

A organização é adquirida através da atividade e não ao contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.

O professor é desafiador da criança: ele cria “dificuldades” e “problemas”.

Na pré-escola é essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças.

No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes áreas do conhecimento são integradas.

Vygotsky (1896-1934) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desse jeito, as crianças ampliam sua capacidade de cogitar, de conjecturar, de argumentar, de como chegar a um acordo, certificando o quanto isto é relevante para dar início à atividade em torno de brincadeiras (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Ele ainda relata:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

No brincar, a criança consegue distinguir pensamentos e significados de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas.

Através da brincadeira a criança assume papéis diferentes, de acordo com que está brincando, sendo assim, ela traz comportamentos do pai, irmão, mãe e en-

tre outros para a brincadeira, se colocando muitas vezes no lugar de adulto, transmitindo o real para o imaginário. O brincar proporciona para a criança, maneiras diferentes de expressar o que está sentindo, o que vê e o que sabe.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

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)

Enquanto Vygotsky (1998) fala que, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. O Brincar na educação infantil traz para a criança, um significativo modo de aprendizagem, contudo, um instrumento ou ferramenta, da qual

o educador da educação infantil tem para poder desenvolver nelas, o domínio da parte cognitiva, afetiva e motora. Vygotsky também ressalta, que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127), ou seja, a imaginação em ação possibilita o momento lúdico para a criança e a construção de significados para ela.

Já no conceito de Wallon (1986), o que a criança tenta imaginar, ela só consegue por meio de suas experiências cotidianas. (WALLON, 1986, p. 112). Para o autor a criança só tem o faz-de-conta, se ela se socializar e tiver contato com o meio onde

vive com isso ela transmite o que vê para a brincadeira.

O brincar na construção da cultura da criança

Vygotsky (1998) é considerado um dos pensadores mais importantes da psicologia histórico-cultural. Partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Desta forma, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, acabando com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Brougère (2010) Especialista intelectual francês em pesquisa sobre educação infantil, cultura lúdica infantil, sociologia da infância e educação comparada. Estuda as questões relativas ao jogo e a brincadeira infantil em uma perspectiva sociológica, envolvendo as relações que esta atividade mantém com a cultura do mundo adulto e com a cultura escolar, mais especificamente da educação infantil. Defende a brincadeira como elemento essencial da aprendizagem na educação infantil.

Trata do significado do brinquedo e da brincadeira e afirma que a televisão

amplia as referências das quais as crianças dispõem, porém isto não significa que as brincadeiras infantis sejam apenas imitações do que ocorre na televisão, até porque nem todo o conteúdo televisivo pode ser incorporado ao universo da criança. Nisso, o grande valor da televisão para a infância é oferecer uma linguagem comum às crianças que pertencem a ambientes diferentes, também afirma que: “Quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas” (BROUGÈRE, 2010, p. 32).

Neste sentido, é correto afirmar de acordo com a concepção do autor que ocorre uma bidirecionalidade da transmissão cultural, pois o exercício de brincar da criança é organizado conforme os sistemas de acepção cultural do grupo a que ela pertence.

Mas, ao mesmo tempo, esse dinamismo é reorganizado no próprio caráter intencional da criança em brincar, sendo assim atribui sentidos individuais por ela em suas ações, em contato com seus pares ou com os membros mais capacitados de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados conjuntos quanto os sentidos próprios são remodelados e ressignificados continuamente.

A forma que o adulto entende sobre a atividade de brincar da criança é construída pelo significado cultural. A criança, por sua vez, como fala Valsiner (1988), transcende a cultura de seus pais no processo de prendê-la, reconstruindo as experiências adquiridas em seus espaços físicos, inventando cenários novos para exercer o seu faz-de-conta e criando novas funções para os objetos que lhe são oferecidos pelo grupo a que pertence (VALSINER Apud KISHIMOTO, 1988, p.283- 297).

Benjamim (1892-1940) em sua obra *A criança, o brinquedo, a educação* (1984), mostra que a relação da brincadeira e seu representante material (brinquedo) com a cultura é atrelada à função da imaginação no desenvolvimento da criança, na sua relação com os brinquedos. Por este motivo, afirma que, quanto mais a imitação se anuncia nos brinquedos, tanto mais estes se desviam da brincadeira viva: A essência do brincar não está no 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transferência da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN apud KISHIMOTO, 1984, p. 75).

Ainda na cultura, Bruner (1983b) em seu livro *COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A FALAR* sugere que a criança a adquirir através da linguagem e que a linguagem, por sua vez, "é o meio para a interpretação e a regulação da cultura". Segundo o autor, a negociação e a interpretação iniciam-se quando a criança entra na cena humana e nessa fase, se expressa a aquisição da linguagem. (BRUNER, 1983b, p. 18).

A linguagem é um dos instrumentos para construção cultural da criança, que abre as portas para uma interpretação de visão de mundo para criança. É uma mediadora da cultura, que fornece três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural. A linguagem possibilita à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) comunicação que garante a conservação e transmissão de informações e experiências.

O brincar na linguagem infantil

Quando se fala sobre a linguagem, Vygotsky faz um link entre sentido e significado da palavra:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência

[...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social.

No brincar, podemos abordar também a construção da linguagem, onde o brincar é sem incerteza alguma; a criança explora uma diversidade de experiências em diferentes situações, para diversas finalidades. Através disso, as crianças chegam a um entendimento sobre as inovações e se familiarizam com objetos e matérias.

O professor precisa usar habilidades que poderão promover exercícios que favoreçam a aprendizagem através do brincar. Isso implica incentivar, proporcionar situações, dar ênfase e começar o brincar na sala de aula. O professor tem que levar em conta que as crianças aprendem linguisticamente brincando, e que é um fator a ser respeitado.

Wallon (1981) também na mesma linha de pensamento dando êxito a linguagem como desenvolvimento diz que:

A linguagem é preponderante no desenvolvimento, permite representar a ordem mais insignificante de uma sequência, organizar um discurso, não é a causa do pensamento, mas um suporte indispensável ao seu progresso. A representação é possível pela linguagem, com ela opera-se sobre o ausente, adentra-se o mundo dos signos, ampliando o pensamento, unindo e separando (WALLON, 1981, p.186).

Essa representação linguística acontece com manifestações e transformações culturais que a criança adquire no meio onde está inserida e constrói seu “eu”, sua identidade, cultura e costumes. Através da linguagem, a criança vai compreendendo os códigos a sua volta, conseguindo então entender o mundo visual e escrito.

As crianças constroem sua linguagem e desenvolvem mais ainda seu cognitivo, através de diálogos e conversas entre si, e por isso é importante promover esses momentos de conversas e interações entre eles.

A linguagem ocorre em todos os momentos da vida da criança, antes mesmo de a criança ir para escola, ela é construída através de significados, e é essencial que o professor proporcione esses tipos de momentos de linguagem através da brincadeira para a criança (WILLIS apud MOYLES, 2002, p. 51).

Moyles, também diz que as oportunidades de explorar as respostas, os entendimentos e mal-entendidos das crianças vão ocorrer na atmosfera mais relaxada do segundo momento de brincadeiras e nos posteriores, quando o diálogo provavelmente será mais significativo e temporalmente relacionado (MOYLES, 2002, p. 51).

Os educadores precisam arranjar um tempo onde é necessário explorar a linguagem da criança, dirigindo isso através do brincar, proporcionando situações diversas, onde a criança brincando em um processo lúdico geral, com parlendas, músicas, danças, rodas de conversas e discussões, ampliar ainda mais o vocabulário delas.

O brincar com a linguagem ampara as crianças a entender o que tem significação e o que é contraditório, isso acaba transparecendo que a criança tem um raciocínio agudo do ridículo, através da linguagem

no brincar na maior parte do tempo, até mesmo quando as crianças conversam sozinhas com seus brinquedos, há um contexto próprio com fins do desenvolvimento linguístico, da habilidade e competência comunicacionais, ou seja, o faz-de-conta da criança que é através da relação interpessoal linguística.

A conversa com uma criança em uma situação lúdica, livre de qualquer aspecto de interrogação, Moyles fala “[...] adulta, pode nos dar profundos esclarecimentos sobre o pensamento da criança” (MOYLES, 2002, p. 53).

A criança se manifestando linguisticamente mostra seu real estágio de desenvolvimento, do qual se encontra. Ela precisa se socializar, para poder desenvolver a linguagem.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar segundo o dicionário Aurélio (2001, p.) é “divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar”. No entanto, segundo estudos, o brincar é algo que vai além do entretenimento. Brincar é uma importante forma de comunicação, e é por meio deste ato que a criança pode criar, criar, produzir e reproduzir conhecimentos no seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo dessa forma uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância uma vez que o brincar faz parte de

uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mas sim, uma construção de conhecimento.

O brincar na educação infantil proporciona à criança o estabelecimento de regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos e hipótese de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas fundamentais de relacionamento. O brincar não significa apenas recrear, e se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

As atividades lúdicas de fim educativo nas escolas são ampliadas nas trocas de experiências afetivas entre interagir,

explorar, coordenar, explorar, pensar, agir e sentir, onde tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança a partir da interação com outras pessoas (adultos e crianças) e também com objetos e ambientes no qual se dá a exploração do espaço preparado para momento da brincadeira.

A concepção do conhecimento no qual a criança desenvolve-se acontece pela experimentação e interação com o meio a sua volta. Portanto, ela adquire valores morais e sociais neste processo, construindo significados durante toda sua vida. Os valores adquiridos pelo indivíduo durante a brincadeira constituem de acordo com a relação que ela estabelece com convivência familiar como: pai, mãe e irmão, e o contexto social, onde se atribui os significados e a visão do mundo orientando a linha de comportamento em situações dentro do padrão social.

A convivência com diferentes grupos de pessoas e ambientes é determinante para a criança de forma criativa, pois envolve a representação e comportamento, possibilitando novas ações, nas quais se apropria de linguagens culturais e características do seu grupo, em situações do cotidiano, interpreta e tenta resolver problemas através do faz de conta.

Todo esse processo de busca da identidade faz com que o indivíduo busque respostas a todo o momento e ao longo de sua vida, infância ou até mesmo na fase adulta. Portanto, a brincadeira apoia a tendência à construção da identidade, permitindo confrontos entre a realidade e o imaginário de maneira que se sinta segura na formação do seu pensamento e possa criar conceitos da cultura e do social e ideias do mundo no qual ela faz parte.

Através da brincadeira o indivíduo expõe suas experiências em diferentes situações, como por exemplo: a forma de

expressão, a imaginação, a capacidade representativa, o prazer e a interação com outras crianças proporcionando a troca de informações, a criatividade e a personalidade. Essas experiências também influenciam no desenvolvimento infantil, como: aprendizado, na solução de problemas e participação coletiva. Estimula a atividade espontânea, cooperação e desenvolve a fala.

Em vista disso ocorrem mudanças psíquicas, e entre elas estão: o pensamento mais elaborado, uma linguagem mais significativa estimulando a maturação mental. Pois o brincar garante o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorece ao cérebro e ao corpo estímulos, criando atitudes alegres de prazer e divisão a vida e a aprendizagem, assim, motivando e desafiando os participantes a dominar tanto o que é familiar quanto a responder ao desconhecimento em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar é também uma forma de linguagem para expressar sentimentos e pensamentos ampliados e construção imaginativa. A necessidade de brincar acontece de forma voluntária na criança e deve ser valorizada como cultura.

Através da brincadeira as crianças descobrem, formulam e resolvem problemas, examinam materiais e recursos de exploração, reestruturação e enriquecimento. A brincadeira ainda possibilita um modo de aprendizagem, trazendo motivação que pode resultar em comportamentos lúdicos, pois é um meio de ensinar e aprender.

MOYLES e outros (2008) dizem que podemos compreender que quando a criança brinca, ela institui o ato de se conhecer e compreender o mundo que a cerca, muitas vezes imitando os adultos em sua maneira de ser. Esta atitude é bem ca-

racterística quando a criança entende que é um ser que pertence à sociedade e pode construir também a sua identidade cultural.

FRIEDMANN (2006) reitera que a criança se desenvolve melhor através do brincar, pois ela aprende brincando, pois o ato de brincar implica muito mais que o simples ato em si, isto porque brincando ela se expressa e se comunica com o mundo.

Crianças observadas por meio da brincadeira passaram a expressar suas necessidades individuais, desenvolvendo o lúdico e a socialização com outras crianças durante a brincadeira, sem nenhum grau de dificuldade. Isto ocorre também nas escolas onde as crianças passam a maior parte do tempo em situações de socialização com o outro, pois o brincar pode ser uma forma da criança resolver problemas individuais e afetivos, desenvolver habilidades de cooperação, expõe suas ideias e lidar com frustrações, compartilhando as diferenças de raciocínio, de acordo com o convívio social.

As crianças que apresentam dificuldades de interação conseguem se desenvolver ao ingressar na escola e identificar-se com um grupo, passando a ser visível seu desenvolvimento.

O professor deve propor situações na brincadeira dirigida em que haja liberdade e estimulação para se integrar ao grupo com idades semelhantes. Não podemos esquecer que é no brincar muitas vezes as crianças expressam sentimentos, imitando situações vivenciadas e problemas individuais, principalmente no faz de conta.

Brincar é um direito da criança

O brincar é um direito da criança como apresentado na lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que indica no capítulo II art. 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional prescreve que a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória. A creche faz parte da educação básica e tem o papel de socializar a criança através do convívio social e da interação com o outro indivíduo. Põe sempre tanto a brincadeira, principalmente no faz de conta, ajuda no desenvolvimento e na socialização.

Nessa perspectiva a brincadeira precisa ser espontânea e abrir espaço para que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções, como por exemplo, ao brincar com suas bonecas entram no mundo da fantasia e imaginam várias situações.

No entanto, como criança é dessa forma que obedece as regras do comportamento natural abrindo espaço para que elas exponham seus sentimentos e suas emoções, sempre que haja uma situação imaginária no brinquedo. Portanto esclarece Tizuko Morchida Kishimoto (jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação) que:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2001, p. 37).

No entanto, é necessário ampliar o conceito e acreditar na ideia de melhoria, com o resgate da brincadeira articulando estratégias para esse processo. O brincar não pode ser visto como um escape das

atividades escolares, mas sim parte integral da vida, que nos permite compreender melhor a nós mesmos e a nossa realidade.

Pois sem a brincadeira como esportes, jogos, passatempo como relaxamentos, acompanhado por um bem estar físico que estimula a mente, seriam desfavoráveis e estaríamos negando a parte lúdica às crianças e não teriam oportunidades de brincar juntos aos adultos.

A criança e a brincadeira

Para definir as brincadeiras como suportes fundamentais no desenvolvimento de habilidade cognitiva, física e linguística da criança. Dessa forma, dentro de tais afirmações, a brincadeira seja ela dirigida ou livre, traz grandes possibilidades de ativação da memória, fazendo com que a criança utilize seus conhecimentos prévios, podendo transformar conhecimento em novas situações de aprendizagem.

Além disso, dá oportunidade a criança de se movimentar-se e deslocar-se no espaço, reconhecendo as características físicas que interagem a sua pessoa, ampliando seu conhecimento sobre o mundo a qual está inserida, dando-lhes oportunidade de se expressar sobre suas novas experiências.

Quando a criança brinca, não está preocupada com aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de habilidade mental ou física e sim satisfazer um lado prazeroso que a brincadeira lhe proporciona.

No entanto, a brincadeira possibilita à criança desenvolver seu potencial criativo, reconhecendo a si mesma, vivenciando o lúdico, além de promover o desenvolvimento global, influenciando de forma positiva na formação de um cidadão crítico e reflexivo. As oportunidades de brincadeiras oferecidas à criança dão a ela uma visão cada vez mais sofisticada da realidade.

A socialização da criança através da brincadeira

A socialização é o processo de aprendizagem e interiorização de normas e valores em uma sociedade, permitindo ao indivíduo a capacidade necessária para desempenhar com êxito o seu papel de interação social. “São chamados de agentes sociais as instituições e os sujeitos representativos com capacidade para transmitir os elementos culturais apropriados” (BROUGÈRE, 2001, P.66).

Segundo Gilles Brougère Existem dois processos de socialização:

Socialização primária: é o processo durante o qual a criança adquire as primeiras capacidades intelectuais e sociais. A família é a principal instituição para a formação de um cidadão, a partir dela formamos o nosso conceito moral e afetivo, um modo de como se viver numa sociedade (IBIDEM, 2001, p. 66).

O segundo momento é a socialização secundária, no qual o indivíduo já socializado integra-se em novos setores de um mundo, suprimindo o objetivo da sociedade: como o trabalho, escola e intercâmbio. Nessa perspectiva a socialização também acontece por meio de brinquedos na qual a criança consegue alcançar esse momento lúdico de aprendizagem. O brinquedo desenvolve diversas funções vitais como raciocínio e coordenação motora. Ela adquire maior saúde física e mental no presente e no futuro.

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e os que possuem regras, como jogo de sociedade (também chamados de (Jogos de tabuleiro) jogos tradicionais didáticos, corporais. Proporcionam a ampliação dos conhecimentos da criança. Por meio da atividade lúdica (KISHIMOTO, 2001, p. 137-138).

KISHIMOTO (1998) apud Brougère resalta um ponto que julgamos importante, o fato de que o brinquedo não tem apenas a função de dar prazer à criança, mas sim, ele é um objeto que serve para canalizar a sua energia, libertar suas frustrações e medos, motivar a sua ação e principalmente explorar sua criatividade e imaginação.

Como vimos, os brinquedos são fundamentais na vida de um indivíduo, pois é com eles que aprendemos valores de uma sociedade de maneira lúdica. O papel do brinquedo e da brincadeira está imerso no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil, colocando a criança na presença da reprodução do cotidiano, oferecendo-lhes um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.

É importante salientar que a brincadeira contribui para o resgate de valores e sentimentos que servirão na vida adulta, como as regras de convivência ou resolução de conflitos. Acompanhando essa linha de pensamento, o aspecto afetivo da brincadeira pode fornecer à criança possibilidades de conhecer a si mesmo e observar em outras atitudes que lhes cause admiração ou vontade de conhecê-lo melhor, emergindo os primeiros sinais de amizade. O contato com o outro e de extrema importância, pois é através da interação social que a linguagem é desenvolvida, proporcionando novas experiências e ampliando o conhecimento em diversas áreas.

Esse contato social e físico pode ocorrer na brincadeira, criando um intercâmbio eficaz nesse processo de desenvolvimento da criança, transportando para o campo de ensino aprendizagem, possibilitando uma construção mais ampliada, introduzindo propriedades do lúdico e do prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se confirmar a real importância do brincar, especialmente para as crianças na Educação Infantil. A criança no momento que brinca amplia sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, é um recurso pedagógico competente para a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é significativo que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a naturalidade das crianças.

Brincar é o princípio do lazer, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento; é esta natureza germinada que nos leva a considerar o brincar parte integrante da ação educativa. Além de oportunizar o exercício daquilo que é adequado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma ação em que a criança compõe significados, sendo uma forma tanto de aprendizado, compreensão dos papéis sociais e assimilação das relações afetivas que ocorrem em seu meio como forma de construção do conhecimento.

A brincadeira é sempre a maneira em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens, possibilita igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Nesta característica, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo, onde a ação pedagógica observada deixa claro que, ao educador cabe como papel, a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade oferecer, ter clareza de intenção, isto é, compreender o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

A ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas simples oferta de brinquedos, mas realizar seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observando as crianças brincando, fazendo disso a ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. No entanto, não ficar só na observação, mas deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Mediante o problema de pesquisa, alcançou-se o objetivo que era o de verificar qual é a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Constatou-se também que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas é coisa séria. E se fez entender que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a evolução das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Compete ao profissional da Educação Infantil o dever em oferecer momentos planejados envolvendo a brincadeira, como momentos em que a brincadeira aconteça de maneira espontânea, agindo como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando espaço para que a criança possa gerar desenvolvimento de sua autonomia.

A educação deve ser voltada para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender e com isso garantindo seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico.

Cabe à escola ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e oportunizar situações destinadas às brincadeiras onde o educando possa conhecer e explorar atividades lúdicas com o próprio corpo, com a imaginação e criatividade interagindo com o outro, favorecendo o seu crescimento e a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Editora Alínea, 2011.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. 1ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

FREIRE, Madalena (1999). **APRENDENDO PARA ENSINAR: PROJETO O**

BRINCAR. Disponível em aprendendoparaensinar.blogspot.com/.../projeto-o-brincar-na-educacao-infantil.htm, acesso em 16/09/2014.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

FROEBEL, Friedrich. **O formador das crianças pequenas** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>, acesso em 10/03/2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MOYLES, Janet R. **A excelência do Brincar**. Colaborador SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar**, Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006, (reimpressão 2008).

PIAGET, Jean. **O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>, acesso em 17/05/2014.

VYGOTSKY, Lev. **O teórico do ensino como processo social** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>, acesso em 17/05/2014.

WALLON, Henri . **O Educador integral** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml>, acesso em 17/05/2014.

Cristiane Dias de Abreu

Graduada em Pedagogia, Unicid, 2021; Pós-Graduação em Atendimento educacional especializado, 2023 Faculdade Campos Elíseos; Local de trabalho: Prefeitura, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, CEI Edna Rosely Alves e EMEI Evaristo da Veiga.

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

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, TEA.

INTRODUÇÃO

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; ROTTA, 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 através 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 e 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 foram baseados no artigo não encontrado disponível na íntegra e, apesar de apresentarem os descritores selecionados, o escopo não expõe relação direta à temática proposta e possuem 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 juntamente com a sociedade trazendo ações de inserção que envolvam 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 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 não tendo um controle avaliativo das atividades e consequentemente 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 pro-

blemas 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 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 (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259-260).

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, através

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 (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

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 estabelecidas 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 às condições reais (LIBÂNEO, 2001, p. 223).

Sabe-se que sem o planejamento, direção, controle e organização, uma instituição de ensino, estará fadada 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 também 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 (MORALES, 1998, p.49).

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 acesso 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 a educação de qualidade.

Cabe citar que apenas com a chegada de Marquês de Pombal no Brasil, que se começou a alterar um pouco a configuração social da educação no Brasil, pois Marquês 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 definida.

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 à 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 o 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 os mesmos 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 entre 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 Kraaijeveld et al (2018), foram apontados que recentemente 1 em cada 68 crianças apresentou 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 (KRAAIJEVELD et al, 2018).

Além dessas alterações, outros sintomas são observados, como alterações no aparelho gastrointestinal, possíveis crises convulsivas, alterações do sono, auto agressão, pesadelos frequentes e insônia (KRAAIJEVELD 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 às 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 materna e doenças estão entre os fatores de risco potenciais para o TEA. No aspecto dietético, foram analisados fatores de risco que se aplicam 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, ultraprocessados, 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 através 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 dizem 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

Através 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 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 beneficia e desenvolve 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, ensina 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 em: 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 em: 15 mar. 2023.
- BORUCHOVITCH, E. 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 Rorschach e outros Métodos Projetivos** (p. 231-3231). Campinas: Universidade São Francisco. 2009.
- 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 em: 15 mar 2023.
- _____. **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%20 economia%20e%20da%20 clientela.>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.
- CARVALHO J. et al. **Nutrição e Autismo: Considerações sobre a alimentação do autista,** Araguaína. 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/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6Z-DD/?format=pdf & lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 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 e como se faz.** Tradução de Gilmar Saint 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 em: 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, Andrielle 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.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-regular>, Acesso em: 15 mar. 2023.

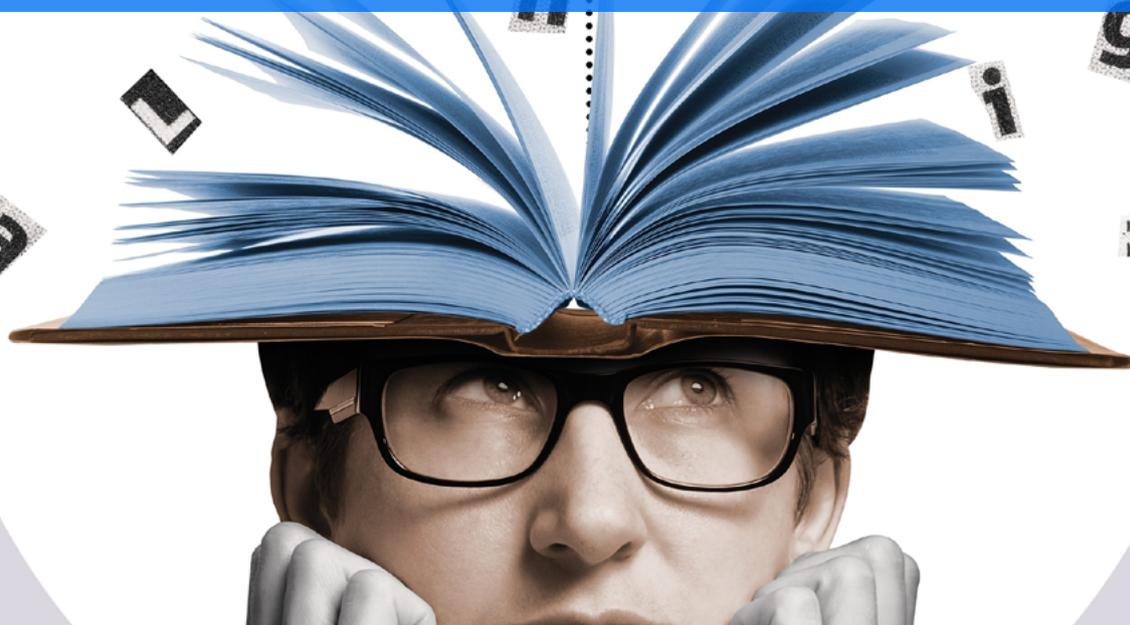
SILVA NI. **Relações entre hábitos alimentares e síndrome do espectro autista.** Revista Resolução CoPGr 5890 de 2010, 2011.

VUONG HE, HSIAO EY. **Emerging Roles for the Gut Microbiome in Autism Spectrum Disorder.** Biological Psychiatry. 2017.

ELIS REGINA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras pela Faculdade UNIABC (2007), Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fatece(2016); Psicopedagoga Clínica e Institucional e Psicomotricidade pela Faculdade Iteq (2022); Cursando Pós em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luiz. Professora de Ensino Fundamental I no Governo do Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



RESUMO: Este estudo vem acontecendo desde 2020, quando iniciou a pandemia e todos foram obrigados a estudar remotamente. Com isso, os estudantes entravam na casa dos professores e os professores entravam na casa deles. Nas aulas, notou-se a relação familiar (não que os profissionais quisessem, mas era impossível não assistir alguns comportamentos, já que estavam ao vivo através de uma tela de celular ou notebook). Houve uma comparação do trabalho e observação na sala de aula física e online e observou-se que alguns estudantes têm históricos para se comportarem de maneira que não contribui para a aprendizagem e relação na escola e com os colegas. Tal situação permitiu o entendimento sobre ministrar aulas. Estas não são suficientes para garantir a aprendizagem dos estudantes e sim que deverá entender o processo da forma como se dará para intervir positivamente na vida do educando e que ele possa enxergar o professor como alguém que lhe queira bem e que está disposto a auxiliar. O verdadeiro objetivo deste artigo é evidenciar a importância que o psicopedagogo tem na vida escolar dos estudantes, assim como, na caminhada do professor que precisa de subsídios para entender o processo e realizar intervenções assertivas na vida escolar de cada aprendiz. A escola traz uma infinidade de situações que devem ser repensadas e replanejadas, visto que, principalmente nas escolas públicas, muitas famílias não têm condição de procurar ajuda e pagar por ela, por isso, muitos casos de defasagens nas habilidades que estão se intensificando porque acreditam que seja motivos de preguiça por parte dos educandos, quando na verdade, muitos apresentam algum transtorno que dificulta a aprendizagem. Não é somente os estudantes que têm deficiência física ou intelectual que precisam de apoio. Os alunos com problemas familiares, distúrbios comportamentais também precisam de auxílio e um olhar diferenciado para a situação. O objetivo é que todos tenham o direito de estudar e se tornar um cidadão pleno e crítico e o Psicopedagogo, em parceria com a escola e família poderá contribuir para que isso aconteça de forma inclusiva e todos se sintam parte no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Ensino e Aprendizagem. Inclusão.

INTRODUÇÃO

No século XXI, os distúrbios na aprendizagem estão cada vez mais evidentes. As escolas sozinhas não têm, muitas vezes, como diagnosticar o problema por falta de conhecimentos em relação aos aspectos de desenvolvimento dos educandos, pois em uma sala de aula há mais de vinte e cinco estudantes, o tempo de aula é curto, as exigências burocráticas são em demasia e o docente exerce papéis que são excedentes às suas atribuições como profissional.

Desta forma, o trabalho do psicopedagogo contribui na garantia da inclusão dos estudantes que apresentam problemas no processo da aprendizagem que é fundamental para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Este profissional estuda as questões que estão relacionadas ao fato de algumas crianças, adolescente ou adultos não aprendem os objetos de conhecimento do ano em curso e, também fará intervenções assertivas e/ou corretivas, garantindo que o educando se desenvolva em todos os âmbitos da vida, seja ela, emocional, social, cultural, cognitiva, familiar, entre outras.

A Psicopedagogia é a união dos saberes de duas áreas. São elas, a psicologia e a pedagogia. No entanto, ela aborda conhecimento tanto da antropologia quanto da neurologia.

O objetivo, neste caso, é entender todo o processo que leva o ser humano a assimilar e construir o conhecimento. Afinal, desde que nascemos, estamos expostos a um universo de possibilidades, o que significa estarmos em constante aprendizagem.

A Psicopedagogia Clínica é algo novo no Brasil e ainda é objeto de estudo, de novos estudos.

Ela contempla uma abordagem ampla e integrada do sujeito a fim de compreender o seu aprender em todos os sentidos, a saber, em relação ao significado de aprender, à construção da estruturação lógica, a um aprisionamento do corpo, a uma ressignificação de um organismo com problemas e outros. (WOLFFENBUTTEL, 2005,p.18).

O objetivo, na verdade, é compreender todo o processo que o indivíduo percorre para assimilar e construir seu conhecimento e isso se dá porque temos uma amplitude de possibilidades e sempre estamos em processo de aprendizagem.

Segundo Weiss (2004, p.27):

Todo diagnóstico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem.

A Psicopedagogia tem uma importância significativa na vida daquele que precisa, pois ela se estrutura em torno do processo humano, seja na aprendizagem ou

no emocional. Avaliará a influência do meio (família, escola, sociedade) em seu desenvolvimento, além de entender o patológico.

Promove então, a inclusão escolar que é de extrema importância e um direito a ser respeitado. Em relação a atuação do profissional de Psicopedagogia, ele atua como um facilitador da aprendizagem.

Esta deverá ser prazerosa e o profissional deverá orientar com o objetivo de que o paciente ou aluno aprenda a estudar. O profissional de Psicopedagogia Institucional também trata o problema, assim como, na prevenção de problemas de aprendizagem.

Em suma, o Psicopedagogo clínico faz intervenções terapêuticas, enquanto o Psicopedagogo Institucional faz o papel preventivo.

Entendendo o sujeito como ser social, o resgate das fraturas e do prazer de aprender, na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, objetiva não só contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem, mas colaborar para a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz. (ESCOTT, 2004, p.27).

O foco da Psicopedagogia vai além da junção da pedagogia com a psicologia. O objeto de estudo é o processo de aprendizagem e os problemas que acontecem nesse processo. Portanto, todo processo de aprendizagem que apresente problemas é necessário a intervenção da psicopedagogia.

E esse processo não se dá apenas em escolas, pois aprendemos a vida toda e em qualquer idade. Sendo assim, não podemos nos limitar a uma idade ou lugar específico.

A atuação da psicopedagogia acontece na área clínica que é um trabalho mais individualizado. Já a atuação do institucional fará um trabalho em um espaço coletivo. No entanto, pode ser individualizado quando encaminhado a uma clínica. O coletivo e institucional pode ser em mercados, escolas, empresas e afins.

E, para avaliar cada caso, é necessário que o profissional investigue o espaço onde o paciente/ aluno esteja inserido para entender o funcionamento e o processo. Desta forma, é feita a análise global da instituição.

O processo de intervenção com a criança, por exemplo, é mais flexível pois ainda está em um processo formativo. Já o adulto ou idoso apresentam vários vícios e isso pode dificultar a intervenção da psicopedagogia, porém, não se trata de casos insuperáveis.

Na verdade, a assessoria é de extrema importância tanto para a criança quanto para adultos e, talvez, haja uma resistência por parte dos adultos, tendo em vista que alguns chegaram até a se sentirem inúteis.

Assim, a psicopedagoga deverá ter uma dinâmica diferenciada para desbloquear determinada barreira. Para isso, é preciso instigar habilidades para tomar decisões e como lidar com os conhecimentos.

É importante ressaltar que existe um limite para o psicopedagogo, sendo assim, alguns problemas específicos precisam ser encaminhados a determinados profissionais, como o psicólogo, por exemplo.

O que é a Psicopedagogia?

Em virtude das leituras sobre o assunto, estudos e experiências em sala de aula, posso afirmar que a psicopedagogia é um “campo do conhecimento humano” essencial à sociedade da informação nos tempos atuais que articula saberes e fazeres de forma transdisciplinar e atende aos indivíduos nas suas necessidades de educação e vida social.

Pensando na função principal da psicopedagogia que é tornar o processo de aprendizagem o mais natural possível e torná-la envolvente para os educandos se faz necessário traçar estratégias de cunho preventivo aos possíveis problemas apresentados pelos estudantes durante sua aprendizagem. Essas técnicas garantirão o objetivo principal que está mencionado acima.

Segundo Alícia Fernández (1990 p. 117), a [...] intervenção psicopedagógica não se dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem.

É de responsabilidade do psicopedagogo, acolher esse paciente e investir numa mediação bem conduzida e de qualidade para resgatar o potencial de aprendizagem, fazendo as opções interventivas que melhor se adaptem às necessidades do aluno.

Ao aplicar essas técnicas, o profissional capacitado para orientar e intervir promoverá o auxílio aos pais que, muitas vezes, não conseguem ajudar seus filhos sem orientação de algum profissional para desencadear ações que permitirão o avanço das crianças em todos os âmbitos da vida pessoal e social.

Assim sendo, o professor introduziu uma prática mais dinâmica e lúdica (a ludicidade sempre está ao lado da evolução) para garantir que o aprendiz se desenvolva e se sinta incluído no processo escolar da aprendizagem e ainda reflita sobre os espaços e equipamentos, brinquedos, jogos físicos e digitais que potencialize o aprender e a construção de conhecimentos do estudante.

Para Santos (2010), o psicopedagogo institucional exerce a função de:

a partir de uma macrovisão da instituição, como um todo, proporcionada através do diagnóstico psicopedagógico institucional que poderá tomar decisões mais acertadas nos momentos de crise. A previsão de tais momentos e as estratégias para evitá-los e ainda o adequado planejamento culminaram para o alcance dos objetivos da instituição. Evidencia-se assim, ser esta uma atividade constante (p.1).

O psicopedagogo poderá contribuir para formular ou reformular o plano de ensino, otimizando o trabalho do professor (a). Além disso, devemos refletir sobre os problemas apresentados, visto que, eles não aparecem somente no interior do ambiente escolar.

Eles podem existir nas casas, no meio familiar, no meio social. Tudo é refletido no ambiente escolar de maneira negativa e prejudicial. Segundo Andrade (2004) a psicopedagogia ainda está buscando a “autonomia de uma disciplina” e delimitando cientificamente a aprendizagem humana com sua temática, o sujeito aprendiz ou o sujeito em situação de aprendizagem como seu sujeito e a pesquisa de intervenção como o seu método de investigação da realidade que lhe interessa - a aprendizagem humana com todos os seus matices, alcances e limites.

É consenso entre os autores apontar a psicopedagogia como uma área de conhecimento ou atuação “interdisciplinar nos processos de aprendizagem” (CASTANHO 2002 p.30).

Vamos entender quais são as possíveis intervenções pedagógicas que o psicopedagogo poderá aplicar, segundo Souza (2000):

- Observar os hábitos de aprendizagem e os objetos de conhecimento que são estudados;
- Orientação aos estudos em relação a organização, a disciplina, foco, concentração, entre outros;
- Trabalhar atividades lúdicas que tenham como objetivo desenvolver o afeto e personalidade, tais como, dramatização, jogos que tenham regras e brincadeiras;
- Encaminhamento da escola ao profissional que atenda clinicamente;
- Incansável busca de estratégias, metodologias, e instrumentos que possam contribuir com o processo de aprendizagem do educando.

Mas, sobre as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), como podem contribuir para a garantir a aprendizagem na escola?

Os jogos e brincadeiras proporcionam às crianças os diversos conhecimentos em todas as áreas, porém, fazendo isso de maneira prazerosa e curiosa. Contudo, haja que, o professor precisa pesquisar e estudar essa metodologia para aprimorar sua prática e realizar intervenções de modo assertivo e garantir que o momento seja prazeroso para o educando. Essa criança encontrará sentido em aprender.

Antunes (2003) cita também que:

Ojogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (p.60).

Segue algumas atividades lúdicas que podem contribuir com o processo de aprendizagem:

1. Trabalhar a leitura e escrita de forma divertida
2. Dado Criativo ou pedagógico
2. Pescaria divertida

Essas brincadeiras são atividades que permitem trabalhar além da reflexão sobre a escrita (sílabas, consoantes, vogais, fonemas, grafemas) e leitura, como também a oralidade, motricidade fina, atenção, concentração.

Pode ser feito como grupos maiores de estudantes de forma individual ou agrupamento produtivos na unidade escolar com o acompanhamento do professor sendo mediador. E, também, metodologias que o psicopedagogo poderá aplicar individualmente.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2003:57)

Uma educação lúdica não se limita apenas a jogos. Temos que pensar que o lúdico também pode ser uma brincadeira que envolva os movimentos corporais, as expressões corporais, a cultura corporal. Trabalhar os movimentos corporais.

Nela, podemos ver que a professora fez uma cabaninha e estimula as crianças a brincarem ali, desenvolvendo a coordenação motora grossa. O objetivo é desenvolver a imaginação e criatividade, além de estimular o senso crítico e a improvisação.

Assim sendo, temos uma possível definição do termo lúdico:

[...] se o termo tivesse ligado a sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.12).

Considerando ainda, que o termo em questão origina-se da palavra em latim *ludos*, que pode significar jogo, brinquedo, ou qualquer outra atividade que divirta ou distraia aquele que a prática ou manipula (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.11). Ainda pensando da mesma forma, entendemos que:

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório (SILVA, 2011, p.16)

É de extrema importância que se investigue cada caso, que se percorra os caminhos que o levem ao diagnóstico que, com intervenções assertivas, possamos criar um formato desse processo que é necessário e direito do educando. Ajudar o educando a se formar com autonomia, fazedor de coisas que lhes são ofertadas para potencializar sua vivência escolar, social e emotiva.

Um das maiores angústias dos pais e dos professores é notar que algo diferente existe em determinada criança, mas não conseguem identificar ou quando identificam, não podem diagnosticar, pois não temos formação para isso.

Claro que, depois de muitos anos em sala de aula, conseguimos, com hipóteses, apontar algum transtorno intelectual ou emocional no educando, mas como profissionais da educação devemos conversar com a família e sugerir que leve até o médico pediatra, em caso de crianças, para avaliar o caso e encaminhar para o profissional que poderá avaliar e tratar o problema.

E, para isso, o relatório do estudante terá que estar pronto para o profissional da saúde poder realizar as intervenções e encaminhamento cabíveis.

O psicopedagogo tem como função indiscutível, diagnosticar a barreira e romper de maneira absoluta, integral e decisiva para a mudança da organização do processo de ensino e aprendizagem.

Lembrando que, estudar é um direito do aluno e, dever da escola oferecer um ensino que alcance todos e todas, portanto, o profissional da educação tem que garantir que aconteça realizando todas as intervenções possíveis.

Para Scoz, (1996, apud. Porto, 2009, p.111) “[...]a psicopedagoga deve ser direcionada não para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas”.

O profissional não lida diretamente com o problema. Ele lida com as pessoas envolvidas, que vivenciam de perto todos os conflitos. Neste caso, a família, os professores, e a própria criança, levando em conta todos os aspectos de sua vida.

Por isso, a importância de um Psicopedagogo na vida de um aprendente que tem muito a oferecer, mas as barreiras que apresenta impede que se desenvolva por completo. Além do estudante, o professor na escola terá subsídios e caminhos alternativos para aprimorar e potencializar sua metodologia em sala de aula.

O ideal seria que em cada escola tivesse pelo menos um profissional psicopedagogo para acompanhar o processo de cada aluno que demonstra dificuldade.

Desta forma, poderia nortear com mais afinco o trabalho do docente e todo o processo seria mais eficaz. Mas, ainda é um sonho que este profissional esteja dentro das escolas todos os dias. E enquanto isso não acontece, o ideal é pensar nele como parceiro para resolver os problemas de aprendizagem em sala de aula e comportamentais que, muitas vezes, gera um conflito que envolve outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos acima, pude perceber e acreditar que o psicopedagogo pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem, tornando esse caminho menos assombroso para alguns estudantes e facilitando com as práticas dos docentes de maneira eficaz, tendo em vista que, a parceria entre escola, psicopedagogo e família são primordiais para potencializar todo o caminho a ser percorrido pelo estudante.

E, com tantos casos de ensino e aprendizagem fracassados no Brasil, é cada vez mais certo que, esse profissional “entrando em cena” poderá contribuir positivamente resgatando os educandos, sua autoestima e a satisfação do professor em conseguir enxergar que o avanço está surgindo. E que seu trabalho está valendo a pena e acima de tudo, que o estudante está se desenvolvendo em todos os aspectos da vida: social, emocional, cultural e cognitivo.

Para tanto, é necessário que este profissional ganhe mais espaço e seja visto como somador no sucesso escolar. Talvez, uma política pública seja o ponto de partida para oferecer esse “tratamento” a todos e todas pertencentes às escolas públicas que não tem condição de pagar por este serviço tão necessário para a evolução educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. **Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise.**S/D.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed; 2000.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família:** Artmed, p.117; 1990.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 3a edição. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2009.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: Wak Editora; 2009.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.** 2016.

SANTOS, Maria Angélica Bernardes. **Psicopedagogia: um olhar diferente sobre a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem,** 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 nov.2016.

SANTOS, Marinalva Batista dos. **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?.** Disponível em: C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht. Acesso em: 23 Dezembro 2010.

Elizabeth Aparecida Feitosa Lima

Graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade UNAR (2009); Especialista em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Orientação, Coordenação, Administração e Supervisão Pedagógica pela Universidade UNAR (2009); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Vereador Aliomar Baleeiro, Professora de Educação Infantil no CEI Vereador João Carlos Fairbanks.

DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

RESUMO: Busca-se com este artigo revisar a literatura que trata especificamente da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, tendo em vista apreender os principais desafios à referida inclusão. Para tanto, efetuou-se uma busca no Google acadêmico a partir do descritor 'inclusão de alunos TEA'. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica. Os resultados apontaram que os principais desafios enfrentados pelas famílias e alunos autistas são: a) a ausência de formação adequada aos professores; b) falta de recursos e apoio especializado nas escolas; c) ausência de conscientização por parte dos colegas de classe; d) falta de políticas públicas efetivas e, por último, e) a falta de apoio familiar.

Palavras-chave: Inclusão; Tea; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A inclusão nas escolas brasileiras é de extrema importância para garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A inclusão se refere à prática de acolher e educar alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais especiais no ambiente regular de ensino.

Uma das principais razões para a importância da inclusão nas escolas brasileiras é o princípio da igualdade. Todos os estudantes têm direito à educação e devem ser tratados com respeito e dignidade. A inclusão promove a valorização da diversidade humana e combate à discriminação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A inclusão nas escolas brasileiras também é importante do ponto de vista pedagógico. A diversidade de alunos em sala de aula enriquece o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a troca de experiências e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Os professores são desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma educação mais personalizada e efetiva.

A inclusão de alunos autistas nas escolas regulares é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância nos últimos anos. Santos (2016) atribui aos avanços na legislação nacional sobre a política de educação especial, o aumento no número de crianças diagnosticadas com autismo em escolas regulares.

No entanto, a inclusão dessas crianças enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados para garantir-lhes uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades.

Quais são exatamente esses desafios? Eis a problemática deste estudo. Para respondê-la efetuou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativa¹ na plataforma Google Acadêmico. Assim sendo, esta pesquisa está estruturada conforme os desafios enfrentados pelas famílias e pelos alunos com TEA, segundo revisão da literatura.

1 Minayo (2013).

DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA: fundamentação teórica

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no desenvolvimento e implementação de políticas voltadas para a educação especial em todo o mundo. Essas políticas visam garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Esse aumento reflete uma mudança na compreensão e na valorização da diversidade e da igualdade de oportunidades na educação.

Uma das principais razões para o aumento dessas políticas é o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, estabelece que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação inclusiva e de qualidade em um ambiente que promova a igualdade e a participação ativa. Esse tratado internacional tem sido uma inovação para a implementação de políticas externas à educação especial em muitos países.

Além disso, sabe-se hoje da importância da educação inclusiva para os alunos de modo geral. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional de todos os alunos. A interação entre crianças com diferentes habilidades e necessidades ajuda a criar um ambiente mais democrático, tolerante e respeitoso, preparando os alunos para uma sociedade efetivamente democrática, diversa.

Outro fator importante é o avanço da tecnologia e das práticas pedagógicas. Com o desenvolvimento de recursos e fer-

ramentas tecnológicas, é possível oferecer suporte individualizado e adaptado às necessidades de cada aluno.

A tecnologia assistiva, por exemplo, permite que crianças com deficiências físicas ou de comunicação tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, as práticas pedagógicas foram evoluídas para incluir estratégias de ensino diferenciadas, que atendessem às necessidades específicas de cada aluno.

Vale frisar que a materialidade da lei que garante a inclusão requer mudanças no espaço escolar. Uma das principais mudanças necessárias para a inclusão na educação escolar é a adaptação do currículo escolar. E, nesse sentido, os professores devem estar preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Segundo Zanato (2022),

Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade de aprender. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes” (Unesco, 1994, s/n). Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças, dos conhecimentos já adquiridos, dos diferentes ritmos de aprendizagem e de suas possíveis dificuldades. É importante pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (Brasil, 1998b, p. 31). O processo de ensino aprendizagem deve ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades, sendo necessário, para isso, que esse seja flexível e adequado. Desse modo, ele

pressupõe um currículo que possa ser adaptável às necessidades dos alunos e não um ensino que tenta modificar o aluno para que esse se encaixe aos moldes da escola. Um currículo, para ser inclusivo, deve adequar-se às habilidades, competências e necessidades, adaptável e desafiador para todos os alunos (ZANATO, 2022, p.28).

O currículo deve ser adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno. Tal competência profissional requer dos educadores treinamento especializado e recursos adequados capazes de subsidiá-los no ensino de todos os alunos de forma eficaz. Para tanto, as instituições escolares devem se planejar, se readaptar às diferenças que delas necessitam, portanto, trata-se de adaptar materialmente cada escola, a fim de garantir acessibilidade àqueles alunos com deficiências físicas. Pois, a materialidade da lei também exige a construção de elevadores nas escolas, rampas, exige que os banheiros possam estar adaptados aos cadeirantes, por exemplo.

E para isso o planejamento na educação é fundamental, isto é, para garantir a qualidade do ensino oferecido aos discentes da educação inclusiva. Pois, indubitavelmente contribui para promover a eficiência e eficácia da gestão e do ensino.

Mediante o ato de planejar os gestores educacionais e professores podem identificar as necessidades da escola, definir prioridades e estabelecer metas claras e objetivas para o seu desenvolvimento. Entretanto, o conceito de acessibilidade está para além do material:

É necessário que sejam identificadas e removidas quaisquer barreiras que possam impossibilitar a concretização de uma educação inclusiva, sejam elas de caráter conceitual, atitudinal e/ou político administrativo. Essas barreiras podem ser, por exemplo, a mudança de

atitudes frente à diferença, ao repensar o trabalho desenvolvido nas escolas; as injustiças sociais e econômicas que causam a desigualdade de oportunidades; ou as múltiplas jornadas dos professores (Carvalho, 2010). Sasaki (1997; 2005) define seis dimensões da acessibilidade nos campos do lazer, do trabalho e da educação, as quais devem romper com as barreiras que impedem a inclusão. Ele as define como: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Na educação podemos compreender as dimensões da acessibilidade como maneiras de adequar o sistema escolar às necessidades dos alunos, seja nos campos arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, programática ou atitudinal (ZANATO, 2022, p.26).

Por meio do referido processo os gestores e educadores podem identificar as necessidades da escola, definir metas claras e objetivas e promover o desenvolvimento da instituição de ensino em diferentes áreas.

E é necessário que haja uma participação ativa dos professores, funcionários, pais e alunos no processo de planejamento da escola. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), o planejamento na educação inclusiva é crucial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ele envolve a criação de estratégias e políticas que promovam a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. O planejamento adequado permite que as escolas atendam às necessidades educacionais diversificadas dos alunos, oferecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Constituem princípios-chave do planejamento na educação inclusiva:

Conforme a UNESCO (2019), a equidade é um princípio-chave do planejamento na educação inclusiva, pois tal planejamento deve garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver.

A equidade desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e igualitária. Ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas características individuais, origem étnica, gênero, condição socioeconômica ou necessidades especiais.

A equidade na educação visa eliminar as desigualdades existentes e criar um ambiente em que todos os alunos possam prosperar e alcançar seu pleno potencial. A educação inclusiva é um conceito que se baseia na ideia de que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

Isso significa que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem ter a oportunidade de aprender juntas e se beneficiarem das mesmas experiências educacionais. No entanto, para que a educação inclusiva seja eficaz, é necessário garantir a equidade no acesso e na participação dos alunos.

Uma das principais razões pelas quais a equidade é importante para a educação inclusiva é porque ela está para além de dar oportunidades aos alunos com necessidades educativas especiais, ela ajuda a combater as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à educação. Muitas vezes, crianças de famílias mais pobres ou de grupos minoritários enfrentam barreiras para acessar uma educação de qualidade.

A equidade busca eliminar essas barreiras, fornecendo recursos adicionais e

apoio adequado para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades. Além disso, a equidade também é fundamental para garantir que os alunos com necessidades especiais recebam a educação adequada.

A inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais é um aspecto essencial da educação inclusiva. No entanto, para que isso seja eficaz, é necessário fornecer os recursos e o suporte necessários para atender às necessidades individuais de cada aluno.

A equidade garante que esses recursos sejam disponibilizados de forma justa e que todos os alunos tenham acesso aos serviços de apoio necessários. A equidade na educação também contribui para a promoção da diversidade e do respeito pela diferença.

Ao garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, independentemente de suas características individuais, o patrimônio promove a valorização da diversidade e do respeito pela igualdade de direitos. Isso cria um ambiente inclusivo em que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Por fim, a equidade na educação também está relacionada ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao fornecer a todos os alunos as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas situações pessoais, a equidade contribui para a redução das desigualdades sociais e econômicas. Isso não beneficia apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas também promove o desenvolvimento social e econômico como um todo.

Segundo a UNESCO (2019), as escolas devem ser projetadas e equipadas para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências

físicas, sensoriais ou intelectuais. A acessibilidade desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, que busca garantir o acesso igualitário e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Mediante a implementação de medidas de acessibilidade, é possível criar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais dos alunos, permitindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A educação inclusiva é um conceito que permite a diversidade dos estudantes e busca eliminar as barreiras que impedem sua participação efetiva na escola. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de rampas ou elevadores para estudantes com mobilidade reduzida, ou podem estar relacionadas à comunicação, como a ausência de materiais adaptados para alunos com deficiência visual ou auditiva. A acessibilidade visa superar essas barreiras, garantindo que todos os estudantes possam se envolver plenamente nas atividades educacionais.

Uma das principais razões pelas quais a acessibilidade é importante para a educação inclusiva é porque ela promove a igualdade de oportunidades. Ao fornecer recursos e suporte adequados para alunos com deficiência, a acessibilidade permite que eles participem das mesmas atividades e tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional que seus colegas sem deficiência. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento e inclusão desses alunos, mas também dá a chance de desenvolver todo o seu potencial acadêmico. Além disso, a acessibilidade também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Ao criar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos são valorizados e respei-

tados, a acessibilidade ajuda a promover a empatia, a compreensão e o respeito mútuo entre os estudantes. Isso é essencial para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver numa sociedade diversa. Outro aspecto importante da acessibilidade na educação inclusiva é o impacto positivo que ela tem na autoestima e na autoconfiança dos alunos com deficiência. Quando esses alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas, eles se sentem valorizados e reconhecidos por suas habilidades e potenciais. Isso fortalece sua confiança em si mesmos e os motiva a buscar o sucesso acadêmico.

Por fim, a acessibilidade também desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para a vida após a escola. Ao fornecer uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades, a acessibilidade ajuda a preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Eles aprendem desde cedo a lidar com as diferenças, a trabalhar em equipe e a buscar soluções criativas para superar obstáculos. Essas habilidades são essenciais para uma sociedade inclusiva e para o sucesso pessoal e profissional dos estudantes (UNESCO, 2019).

A participação ativa também é fundamental, visto que os estudantes devem ser encorajados a participar ativamente do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a tomada de decisões. Para concretizar os objetivos da educação inclusiva é fundamental que haja uma participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, professores, famílias e comunidade (UNESCO, 2019).

A participação ativa contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, promovendo o respeito à diver-

cidade e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. A participação ativa dos alunos na educação inclusiva é essencial para o seu aprendizado e desenvolvimento. Quando os estudantes são encorajados a participar ativamente das atividades escolares, eles se sentem valorizados e reconhecidos como membros importantes da comunidade escolar.

Além disso, a participação ativa permite que os alunos expressem suas opiniões, compartilhem suas experiências e contribuam com ideias para melhorar o ambiente educacional. Dessa forma, eles se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo autonomia e confiança em suas habilidades.

A participação ativa dos professores também desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Os educadores devem estar preparados para acolher e atender às necessidades individuais de cada aluno, adaptando sua prática pedagógica de acordo com as características e potencialidades de cada um.

Ao envolver os alunos nas decisões sobre seu próprio aprendizado e ao oferecer oportunidades para que eles se expressem e participem ativamente das aulas, os professores contribuem para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante. Além disso, a participação ativa das famílias na educação inclusiva é de extrema importância (UNESCO,2019).

Os pais e responsáveis são parceiros da escola, participando de reuniões, eventos e atividades que envolvem o processo educacional de seus filhos. Ao estabelecer uma relação de parceria com a escola, as famílias podem contribuir com informações relevantes sobre as necessidades e características individuais dos alunos, auxiliando os professores na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas. A participa-

ção da comunidade também é essencial para a promoção da educação inclusiva. A comunidade pode oferecer recursos, apoio e oportunidades de aprendizagem adicionais para os alunos, enriquecendo o currículo escolar e promovendo a integração social. Além disso, a comunidade pode desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização sobre a importância da inclusão, combatendo preconceitos e estereótipos que possam existir.

Destaca-se também, segundo a UNESCO (2019) a colaboração, uma vez que o planejamento na educação inclusiva requer uma abordagem colaborativa, envolvendo educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo (UNESCO,2019).

Essa abordagem colaborativa é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos e promova seu pleno desenvolvimento. Uma das principais razões pelas quais a abordagem colaborativa é importante para a educação inclusiva é porque ela regulariza que cada aluno é único e possui necessidades diferentes (UNESCO,2019).

Ao envolver educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar no processo educacional, é possível obter uma compreensão mais abrangente das necessidades individuais de cada aluno. Isso permite que sejam elaboradas estratégias personalizadas de ensino e suporte para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação. Além disso, a abordagem colaborativa também promove uma troca de

conhecimentos e experiências entre os diferentes atores envolvidos na educação inclusiva (UNESCO,2019).

Os educadores podem compartilhar suas práticas pedagógicas eficazes, as famílias podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades específicas de seus filhos e profissionais de saúde podem contribuir com seu conhecimento especializado. Essa colaboração multidisciplinar enriquece o processo educacional e possibilita a implementação de estratégias mais práticas para atender às necessidades dos alunos. Outro aspecto importante da abordagem colaborativa é o fortalecimento do senso de pertencimento e inclusão dos alunos (UNESCO,2019).

Quando educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar trabalham juntos em prol da educação inclusiva, os alunos se sentem valorizados e reunidos em seu ambiente escolar. Isso contribui para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, onde todos os alunos são respeitados e têm suas vozes ouvidas (UNESCO,2019).

A abordagem colaborativa também desempenha um papel fundamental na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e no encaminhamento adequado para serviços de apoio. Ao trabalhar em conjunto, educadores, famílias e profissionais de saúde podem identificar sinais precoces de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando intervenções oportunas (UNESCO,2019).

Essa abordagem preventiva é essencial para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para superar desafios e alcançar seu pleno potencial acadêmico. Por fim, uma abordagem colaborativa também promove a construção de parcerias sólidas entre a escola e a comunidade. Ao envolver membros da comunidade escolar,

como líderes comunitários, organizações não governamentais e empresas locais, é possível ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Essas parcerias podem incluir programas extracurriculares, estágios profissionais e outras atividades que enriquecem a experiência educacional dos alunos (UNESCO,2019).

E, por último, a individualização. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018) cada aluno é único e possui necessidades educacionais específicas. O planejamento deve levar em consideração essas diferenças individuais e oferecer suporte personalizado. Logo, a individualização é um conceito fundamental para a educação inclusiva, pois regula e valoriza as diferenças individuais dos alunos, permitindo que cada um receba um ensino adequado às suas necessidades e potencialidades. Mediante a individualização, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que promova a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou condições específicas. A importância da individualização na educação inclusiva reside no fato de que cada aluno é único, com suas próprias experiências, interesses, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento (2018).

Ao respeitar e respeitar essas diferenças individuais, os educadores podem criar estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo, a utilização de materiais didáticos variados, o uso de diferentes métodos de ensino e avaliação, bem como o fornecimento de suporte adicional quando necessário (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A individualização também contribui para a promoção da igualdade de oportunidades na educação. Ao adaptar o ensino

às necessidades individuais dos alunos, a individualização permite que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso é especialmente importante para estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais para alcançar o sucesso acadêmico (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Através da individualização, esses alunos podem receber o apoio necessário para superar essas barreiras e alcançar seu pleno potencial. Além disso, a individualização promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Ao permitir que os estudantes tenham voz e escolha em sua educação, eles se tornam mais engajados e motivados, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos. A individualização também incentiva os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação, autoavaliação e autodireção, preparando-os para enfrentar os desafios da vida adulta (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A individualização na educação inclusiva também beneficia os educadores, pois lhes permite desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades e capacidades de cada aluno. Isso os capacita a planejar e implementar estratégias pedagógicas mais práticas, adaptadas às características individuais de seus alunos. Além disso, a individualização promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos podem aprender uns com os outros e se beneficiarem da diversidade presente na sala de aula (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Há que se considerar também estratégias efetivas de planejamento na educação inclusiva: 1. Avaliação das Necessidades: O planejamento começa com uma avaliação abrangente das necessidades

dos alunos, identificando seus pontos fortes, desafios e requisitos específicos de suporte. 2. Adaptação Curricular: As escolas devem adaptar o currículo para atender às necessidades

dos alunos, fornecendo materiais didáticos acessíveis e estratégias diferenciadas de ensino. 3. Formação de Professores: Os educadores devem receber treinamento adequado sobre educação inclusiva, desenvolvendo habilidades e conhecimentos para lidar com a diversidade na sala de aula. 4. Recursos e Apoio Adequados: É essencial fornecer recursos e apoio adequados aos alunos com necessidades especiais, incluindo tecnologias assistivas, auxiliares de ensino e serviços de suporte. 5. Ambiente Inclusivo: As escolas devem criar um ambiente inclusivo que promova o respeito mútuo, a valorização da diversidade e a participação ativa de todos os estudantes (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Logo, o planejamento na educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos. Ao adotar princípios-chave e estratégias efetivas, as escolas podem garantir que cada aluno tenha igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. O planejamento adequado na educação inclusiva é um dentre os muitos passos importantes em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa, isto é, que materializa a legislação (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Pois, quando se fala em inclusão é importante pensar em toda a logística de trabalho realizada pela instituição de ensino, seja ela de caráter público ou privado ela precisa trabalhar de acordo com o que a lei diz. É importante pensar em instalações que permitam que os discentes com deficiência possam se movimentar de forma livre, que eles possam explorar o es-

paço, que haja aplicação do lúdico, de tarefas interativas e socialização da criança (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A escola tem que ser um espaço de disciplina e ao mesmo tempo acolhedor, lúdico, de felicidade para o aluno, que ele possa se sentir acolhido. As escolas devem ter recursos tecnológicos adequados, como softwares de leitura de tela e outras ferramentas que auxiliem os alunos com deficiência visual ou auditiva. O professor também precisa ter atitudes, que os colegas possam se ajudar, compartilhar as suas experiências e, por conseguinte, contribuir para um trabalho promissor para com os alunos. O professor precisa ser afetuoso para com os seus alunos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

É importante lembrar que todos os alunos são tratados com respeito e dignidade, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Os professores devem estar cientes e preparados das necessidades individuais de

cada aluno e trabalhar em conjunto com os pais e outros profissionais para garantir que essas necessidades sejam atendidas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Vale frisar que ainda existem desafios a serem enfrentados para a inclusão. Especialmente no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA, ressaltamos a literatura e constatamos quais são os principais desafios à essa inclusão. Vimos que um dos principais desafios à inclusão do aluno autista é a falta de conhecimento e compreensão por parte dos professores e demais profissionais da educação. Muitas vezes, os educadores não estão preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos, o que pode trazer dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que surge o profissional ATE,

Para as escolas, a presença desse profissional está atrelada à dificuldade que os educadores, principalmente os professores, sentem em relação à aprendizagem das crianças com desenvolvimento atípico. E é atravessado por esse papel de mediação que o ATE se insere no espaço escolar. Sua função não é substituir o professor, mas sim possibilitar a comunicação e as relações interpessoais no contexto escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e psicológico da criança. O ATE deve participar do processo de inclusão da criança com desenvolvimento atípico, intervindo no seu cotidiano e possibilitando-lhe maior autonomia e maior trânsito nos espaços sociais [...] (SANTOS, 2016).

Além de poder contar com o ATE, é fundamental que os profissionais recebam formação adequada sobre o autismo e estratégias pedagógicas inclusivas, a fim de proporcionar um ambiente acolhedor e adequado às necessidades individuais de cada aluno (SANTOS, 2016).

Outro desafio é a falta de recursos e apoio especializado nas escolas. Alunos autistas podem necessitar de adaptações curriculares, materiais didáticos diferenciados, acompanhamento terapêutico e suporte individualizado. No entanto, nem todas as instituições de ensino possuem estrutura e recursos suficientes para atender a essas demandas.

Ademais, Santos (2016) nos alerta que a estrutura por si só não é suficiente, se o professor não souber ou não quiser utilizá-la:

A existência de recursos pedagógicos na escola não garante que eles estejam sendo utilizados para a facilitação do processo inclusivo de crianças com TEA. A atitude do professor é de suma importância, visto que o que os professores dizem e fazem impacta na formação e no auto senso dos estudantes [...] (SANTOS, 2016, p.74).

Ainda sobre o desafio da falta de apoio, vale sublinhar que a falta de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, também pode dificultar a inclusão plena do aluno autista.

Além disso, a falta de conscientização e facilidades por parte dos colegas de classe também representa um desafio significativo (BRUNER, 2001). O autismo é uma condição invisível, o que pode levar a estigmas e preconceitos por parte de muitos estudantes. É essencial promover a sensibilização e o respeito à diversidade desde cedo, para que os alunos autistas sejam acolhidos e incluídos de forma natural no ambiente escolar.

A falta de políticas públicas efetivas também é um obstáculo à inclusão do aluno autista. A legislação brasileira prevê a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). No entanto, muitas vezes essas leis não são inovadoras, faltando investimentos e planejamento adequado para garantir a inclusão plena dos alunos autistas.

Vale ressaltar que a consolidação da política nacional de educação inclusiva no Brasil após 1996 foi um processo gradual e complexo, marcado por avanços significativos na garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A partir desse ano, o país passou a adotar uma abordagem mais inclusiva, buscando superar as práticas segregadoras e discriminatórias que historicamente permearam o sistema educacional (SANTOS, 2016).

Uma das principais conquistas nesse sentido foi a promulgação da Lei de Dire-

trizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu as bases para a construção de uma educação inclusiva no país. A LDB reconheceu a diversidade como um princípio fundamental e determinou que o ensino regular deveria atender a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A partir da LDB, foram criados mecanismos para efetivar a inclusão educacional, como a implementação dos sistemas de ensino inclusivos em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esses sistemas devem garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, promovendo adaptações curriculares, metodológicas e de infraestrutura necessárias para atender às suas especificidades.

Outro marco importante na consolidação da política nacional de educação inclusiva foi a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2003. Esse programa tem como objetivo promover a formação continuada de professores e gestores, o desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis e a articulação entre os diferentes níveis de governo para a implementação de políticas inclusivas (CAIADO, LAPLANE, 2009).

Além disso, em 2008, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), que reforçou o compromisso do Brasil com a educação inclusiva. A Convenção estabelece que os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de garantir o acesso a escolas regulares e a igualdade de oportunidades na educação.

Para viabilizar a implementação da política nacional de educação inclusiva, foram criados diversos programas e iniciativas. Destacam-se o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos (Pronase), o Programa Nacional de Apoio à Educação de Alunos com Deficiência (Pronap), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa BPC na Escola, que visa garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda existem desafios a serem enfrentados para a plena consolidação da política nacional de educação inclusiva. A falta de estrutura adequada nas escolas, a formação insuficiente dos professores para lidar com a diversidade e a resistência cultural são alguns dos obstáculos que precisam ser superados.

Por fim, a falta de apoio familiar também pode representar um desafio à inclusão do aluno autista. A boa relação entre a família e a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e sucesso educacional das crianças de modo geral, sobretudo no caso do aluno com TEA. Essa parceria é essencial para garantir um ambiente de aprendizado saudável e estimulante, promovendo o crescimento acadêmico, emocional e social dos alunos com TEA.

Uma das principais razões para a importância dessa relação é o fato de que a família e a escola são os dois principais contextos nos quais as crianças com TEA passam a maior parte do tempo durante sua infância e adolescência. A interação positiva entre essas duas instituições cria uma rede de apoio consistente e coerente para os alunos, fornecendo-lhes um senso de segurança, pertencimento e confiança. Quando a família e a escola trabalham

juntas, há uma troca constante de informações sobre o progresso acadêmico e comportamental dos alunos. Os pais podem compartilhar suas observações sobre o desenvolvimento dos filhos em casa, enquanto os professores podem fornecer feedback sobre o desempenho escolar. Essa comunicação aberta permite que ambas as partes identifiquem áreas de melhoria e implementem estratégias eficazes para ajudar os alunos a superarem desafios (CABRAL; FALCKE, 2021).

Além disso, a colaboração entre família e escola também é crucial para estabelecer expectativas claras e consistentes para os alunos. Quando pais e professores compartilham valores semelhantes em relação à educação, as crianças recebem mensagens coerentes sobre a importância da aprendizagem, disciplina e responsabilidade. Isso cria um ambiente propício ao engajamento dos alunos nas atividades escolares, pois eles percebem que todos estão trabalhando em conjunto para seu sucesso. A boa relação entre família e escola também desempenha um papel importante no apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. Os pais desempenham um papel fundamental na promoção de habilidades sociais e emocionais, enquanto a escola oferece oportunidades para a prática dessas habilidades em um ambiente estruturado. Quando há uma colaboração efetiva entre essas duas esferas, os alunos têm mais chances de desenvolver habilidades como empatia, resolução de conflitos e autocontrole (CABRAL; FALCKE, 2021).

Também vale frisar que muitas famílias enfrentam dificuldades para lidar com o diagnóstico e as necessidades específicas do filho autista, o que pode refletir no seu desempenho escolar. É fundamental que as famílias recebam orientação e suporte adequado, para que possam contribuir no processo de inclusão e garantir o bem-

-estar do aluno (CABRAL; FALCKE, 2021). Ademais, uma boa relação entre a família e a escola pode refletir positivamente no desenvolvimento acadêmico do aluno com TEA:

Especificamente no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA, constata-se que esse processo carece de maior discussão devido à complexidade do transtorno. Alguns estudos já sinalizaram benefícios da inclusão a tais crianças e suas famílias (Camargo & Bosa, 2009; Silva et al., 2020), como a melhora da concentração nas atividades propostas e, conseqüentemente, o cumprimento delas, além de propiciar o estabelecimento de interações com colegas. Esses resultados refletem na família, pois se atribui mais credibilidade às potencialidades da criança à medida que se percebe o seu investimento em relação à aprendizagem (CABRAL, FALCKE, 2021, p.495).

Em suma, a inclusão do aluno autista nas escolas regulares enfrenta diversos desafios que vão desde a falta de conhecimento e recursos por parte dos profissionais da educação até a falta de conscientização e apoio familiar. Superar esses desafios exige um esforço conjunto da sociedade, das instituições de ensino e do poder público, garantindo atualmente uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão, qualitativa, cujos dados foram analisados segundo a técnica análise de conteúdo de Bardin (BOGDAN, BIKLEN, 1994; BARDIN, 2010; SOUZA, 2020).

A pesquisa bibliográfica é uma metodologia amplamente utilizada no trabalho de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Ela envolveu a busca, seleção e análise crítica de fontes bibliográficas relevantes para embasar e fundamentar um estudo ou projeto de pesquisa. Neste subtópico, discutiremos a importância da pesquisa bibliográfica como metodologia e suas etapas, bem como as vantagens e desafios associados a essa abordagem.

A pesquisa bibliográfica mostrou-se uma modalidade de pesquisa eficaz, baseada no levantamento e análise de informações disponíveis em fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios técnicos, entre outros. O principal objetivo foi reunir conhecimento pré-existente sobre o tema em questão, a fim de embasar teoricamente este trabalho de pesquisa em questão (ALVES-MAZZOTTI, 2006; SANTOS; KUMADA, 2023).

A realização desta pesquisa bibliográfica envolveu algumas etapas fundamentais: a) Definição do tema: O pesquisador deve delimitar claramente o tema que será investigado, identificando os principais conceitos e palavras-chave relacionadas ao assunto; b) Busca das fontes: Nesta etapa, identificou-se as fontes bibliográficas relevantes para o estudo. O que foi efetuado por meio do Google acadêmico; c) Seleção e triagem das fontes: Após a busca, avaliou-se criticamente as fontes encontradas, selecionando aquelas mais relevantes e confiáveis para o trabalho. Foi

importante considerar a credibilidade do autor, a atualidade da publicação, o rigor metodológico empregado, entre outros critérios de qualidade; d) Leitura e análise crítica: Nesta etapa, realizou-se a leitura atenta das fontes selecionadas, buscando compreender e analisar os principais argumentos e contribuições de cada uma delas; e) Síntese e redação: Com base na leitura e análise crítica das fontes, foram sintetizadas as informações obtidas e redigido o trabalho de pesquisa, organizando as ideias de forma clara e coerente. Foi fundamental citar corretamente todas as fontes utilizadas, seguindo as normas de referência bibliográfica adotadas pela área de estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2006; SANTOS; KUMADA, 2023).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica apresentou diversas vantagens como metodologia de pesquisa. Por exemplo, a economia de tempo, ao utilizar fontes bibliográficas já existentes, economiza-se tempo na coleta de dados primários. Vale sublinhar também o acesso ao conhecimento pré-existente.

A pesquisa bibliográfica permitiu a familiarização com os principais debates teóricos e descobertas científicas relacionadas ao tema em questão. Outro ponto importante foi o embasamento teórico, pois mediante a pesquisa bibliográfica, pode-se embasar teoricamente seu trabalho, fundamentando suas hipóteses e argumentos em estudos anteriores. Também houve vantagem no que concerne à ampliação da visão crítica, ao analisar criticamente diferentes fontes bibliográficas, desenvolveu-se uma visão crítica mais ampla sobre o tema de estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2006; SANTOS; KUMADA, 2023).

Embora a pesquisa bibliográfica seja uma metodologia amplamente utilizada, ela também apresenta alguns desafios que devem ser considerados. O primeiro é

a questão da disponibilidade e acesso às fontes. Nem sempre todas as fontes bibliográficas desejadas estão disponíveis ou acessíveis ao pesquisador. Algumas publicações podem estar fora de catálogo ou exigir acesso pago.

A credibilidade das fontes, pois é fundamental avaliar a credibilidade das fontes encontradas, verificando a reputação dos autores e a qualidade dos periódicos ou editoras responsáveis pelas publicações. A atualização do conhecimento, dependendo do tema de estudo, é importante considerar a atualidade das fontes utilizadas, buscando informações recentes que reflitam os avanços mais recentes na área. Portanto, tornou-se imprescindível se atentar para essas limitações e buscar complementar pesquisa com outras abordagens metodológicas, como a coleta de dados primários, quando for necessário (CERVO et al, 2007).

Logo, verificou-se que a pesquisa bibliográfica constitui uma metodologia valiosa para embasar teoricamente um trabalho de pesquisa. Ela envolve etapas como a definição do tema, busca das fontes, seleção e triagem, leitura e análise crítica, síntese e redação. Essa abordagem apresenta vantagens como economia de tempo, acesso ao conhecimento pré-existente, embasamento teórico e ampliação da visão crítica. No entanto, foi necessário enfrentar desafios relacionados à disponibilidade e acesso às fontes, credibilidade das fontes e atualização do conhecimento disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão nas escolas brasileiras é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Além disso, promove a valorização da diversidade, combate a discriminação, contribui para a formação de cidadãos conscientes e enriquece o processo de ensino-aprendizagem. É um caminho essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desde 1996, o Brasil tem buscado consolidar uma política nacional de educação inclusiva, garantindo o direito à educação para todos os estudantes. A promulgação da LDB, a criação de programas e iniciativas específicas e o compromisso com a Convenção da ONU são marcos importantes nesse processo.

O aumento das políticas voltadas à educação especial reflete um avanço na compreensão e valorização da diversidade na educação. Estas políticas são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, é necessário enfrentar desafios como a implementação eficaz das políticas e a garantia de recursos adequados. Com o comprometimento e investimento funcional, é possível construir um sistema educacional mais inclusivo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A revisão de bibliografia**. Em: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (org.). A bússola do escrever. Florianópolis: Ed. Cortez & Editora da UFSC, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

CABRAL, C. S. FALCKE, D. **Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v.27, 2021. p.493-508.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. **Educação e Pesquisa** 35 (2) ago. 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (13.ed.). São Paulo.2013.

SANTOS, A. A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do**

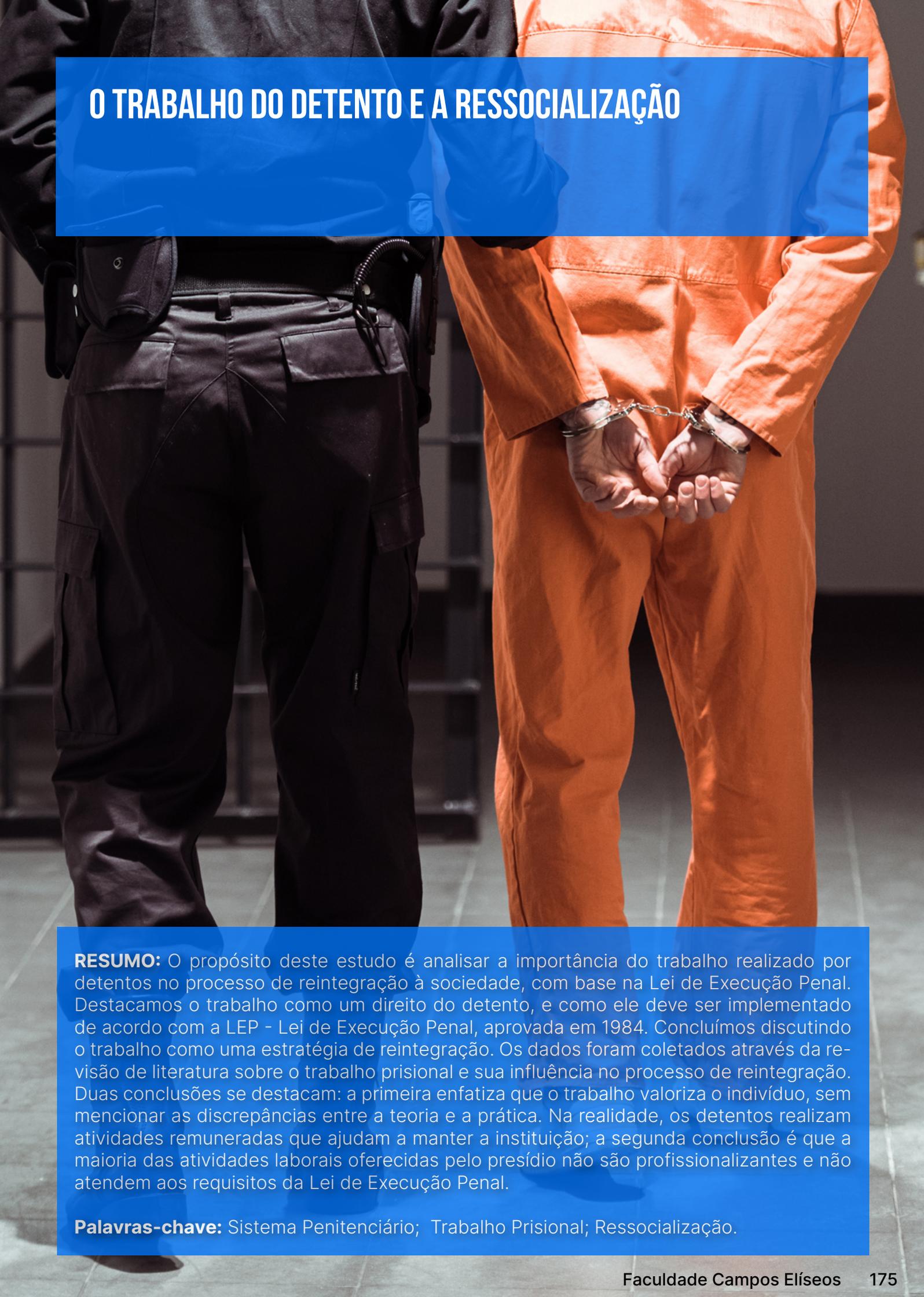
Espectro Autista: Significados e práticas. Dissertação – Mestrado em Psicologia – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 127f., 2016.

SANTOS, L. S.; KUMADA, K. O. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica**. 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>> Acesso em: 30 jun. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

Everton Adriano Hermes

Graduação: Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS - 2021; Pós-Graduação em Direitos Humanos- Faculdade Focus- 2022.



O TRABALHO DO DETENTO E A RESSOCIALIZAÇÃO

RESUMO: O propósito deste estudo é analisar a importância do trabalho realizado por detentos no processo de reintegração à sociedade, com base na Lei de Execução Penal. Destacamos o trabalho como um direito do detento, e como ele deve ser implementado de acordo com a LEP - Lei de Execução Penal, aprovada em 1984. Concluímos discutindo o trabalho como uma estratégia de reintegração. Os dados foram coletados através da revisão de literatura sobre o trabalho prisional e sua influência no processo de reintegração. Duas conclusões se destacam: a primeira enfatiza que o trabalho valoriza o indivíduo, sem mencionar as discrepâncias entre a teoria e a prática. Na realidade, os detentos realizam atividades remuneradas que ajudam a manter a instituição; a segunda conclusão é que a maioria das atividades laborais oferecidas pelo presídio não são profissionalizantes e não atendem aos requisitos da Lei de Execução Penal.

Palavras-chave: Sistema Penitenciário; Trabalho Prisional; Ressocialização.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, em diferentes sistemas prisionais, a prática do trabalho como parte da pena teve seus fundamentos e ideias renovados, com foco na reintegração do preso aos padrões da comunidade, levando em consideração os aspectos sociais, jurídicos e econômicos vigentes.

No Brasil, a implementação do trabalho prisional nas penitenciárias ocorreu durante o período do Estado Imperial, quando as prisões tinham como objetivo principal punir e reprimir os detentos, buscando também sua recuperação moral.

O trabalho foi utilizado como meio de coação. Ao longo dos anos, o trabalho nas prisões brasileiras teve poucos avanços, sendo apenas em 1984 que passou a ter relevância com a promulgação da Lei de Execução Penal. De acordo com o artigo 28 da LEP, o trabalho do condenado é considerado um dever social e uma condição de dignidade humana, tendo finalidades educativas e produtivas. Além disso, o artigo 31 estabelece que o condenado deve trabalhar de acordo com suas habilidades e capacidades.

É fundamental destacar que as responsabilidades legais em relação ao trabalho dentro das prisões devem ser mútuas: os reclusos possuem o direito de exercer uma atividade laboral e o sistema prisional precisa disponibilizar essas oportunidades, porém a prática é outra. Observa-se que apenas poucos condenados realizam alguma forma de trabalho nas unidades prisionais.

As organizações empregam a reabilitação penal como uma tática de reintegração social e frequentemente a consideram como eficaz, deixando de lado aspectos relacionados ao crescimento pessoal do preso, melhorando sua capacidade de compreensão, suas habilidades e sobretudo sua progressão no sistema prisional.

É fundamental que a instituição carcerária tenha uma estrutura de atividades laborais que promova conexões entre satisfação, transformação, inclusão e educação, resultando em impactos positivos na reabilitação do detento, bem como em sua vida pós-cárcere e reintegração social.

A fundamentação teórica foi obtida através de uma pesquisa bibliográfica que incluiu autores como Foucault, Oliveira, Antunes e Sá. Além disso, também realizamos uma revisão da literatura relacionada ao tema em questão, assim como analisamos documentos fornecidos pela direção da Penitenciária.

Essa pesquisa é de extrema importância tanto para a instituição analisada quanto para o sistema carcerário em geral, uma vez que irá fornecer informações cruciais para avaliar a eficácia do trabalho realizado dentro das prisões e as oportunidades de aplicar as diretrizes da LEP.

Além de ser relevante para a sociedade, pois permite uma reflexão crítica sobre a percepção do trabalho no contexto prisional e o impacto que ele tem na reintegração e capacitação dos detentos.

O TRABALHO DO DETENTO E A RESSOCIALIZAÇÃO

O trabalho dentro das prisões não é algo recente, sendo já praticado nas penitenciárias europeias desde o século XVI. Naquela época, as tarefas realizadas pelos detentos tinham o objetivo de punir, corrigir, disciplinar e encaminhar o criminoso para o caminho da retidão. As atividades laborais nas cadeias eram:

[...] indispensável, realizado de maneira coletiva e em troca do labor realizado, os detentos ganham uma remuneração. Por fim, um horário rígido, um conjunto de restrições e responsabilidades, uma vigilância constante, orientações, leituras de cunho espiritual, toda uma gama de recursos para "influenciar positivamente" e "afastar do mal", moldavam os prisioneiros na rotina diária (FOUCAULT, 2004, p. 100).

Duas centenas de anos depois, mais precisamente em 1749, a execução de penas criminais começou a ser realizada com base em princípios e mudanças na economia. O foco na economia surgiu devido à constatação de que a maioria dos indivíduos aprisionados eram provenientes de camadas sociais vulneráveis, que viviam de esmolas, o que resultava em ócio e vagabundagem.

Assim, o trabalho passou a ser visto como uma forma de aprendizado na prisão, com atividades que beneficiassem tanto o Estado quanto o prisioneiro. Essa abordagem pedagógica se mostrou eficaz em resgatar no indivíduo criminoso o apreço pelo trabalho, visando melhorias tanto durante quanto após o período de detenção (FOUCAULT, 2004).

Naquela época, o trabalho realizado nas prisões gerou muitas críticas em relação à sua utilização. Trabalhadores livres organizaram greves e protestos contra o trabalho realizado nas prisões, alegando que essa prática visava reduzir os salários dos trabalhadores livres.

Ao término do século XVIII, a prática laboral dentro das instituições carcerárias estava se estabelecendo de forma individualizada, com o intuito de promover uma reflexão por parte do detento sobre seus atos, buscando uma mudança de conduta e incentivando o hábito do trabalho.

Os encarcerados que realizavam suas atividades de forma isolada eram direcionados para as tarefas mais árduas, como girar uma roda para acionar máquinas, polir materiais como mármore, trabalhar com cânhamo, retalhar panos, fabricar cordas e sacos (FOUCAULT, 2004).

A rotina de trabalho se estabelece normalmente da seguinte forma: o preso realizava a limpeza da cela e sua higiene pessoal; se alimentava e se dirigia para as oficinas, onde trabalhava até tarde, podendo permanecer até às 20:00 horas, em completo silêncio, apenas se ouvindo o ruído das ferramentas e dos movimentos dos presos.

Durante o século XIX, com o avanço da economia e das mudanças políticas nos Estados Unidos da América, surgiu o debate sobre a reforma do sistema penitenciário. Nesse contexto, o trabalho dos prisioneiros passou a ser visto como uma forma de custear as despesas e a manutenção das prisões, além de preparar os detentos para a reinserção na sociedade após o cumprimento da pena.

A missão da pena era modificar os detentos agressivos e rebeldes em trabalhadores calmos; que eram supervisionados constantemente, e todo momento do dia era dedicado a alguma atividade.

Diariamente, os detentos iniciavam o dia bem cedo, ao amanhecer, e depois de arrumarem suas camas, se higienizarem e cuidarem de suas necessidades básicas, começavam a trabalhar assim que o sol surgia. A partir desse momento, não era permitida a entrada de ninguém nas áreas restritas, exceto nas oficinas e locais designados para suas tarefas. Ao final do dia, um sino tocava, indicando que era hora de encerrar o trabalho.

A ocupação surgia e estabelecia-se ao longo de um extenso período como um suporte para o detento manter-se em conformidade e arrependimento dentro da detenção, como uma tática para manter a organização e por vezes o domínio do delito.

Conforme salientado por Foucault (2004, p. 203) "o labor penal deve ser considerado como sendo em si mesmo um mecanismo que transforma o prisioneiro violento, inquieto, impulsivo em uma engrenagem que desempenha sua função com total regularidade".

O trabalho nos presídios no Brasil teve início durante o período do Estado Imperial, com uma mudança na forma como a prisão era encarada. Buscava-se, na época, não apenas punir, mas também recuperar moralmente os presos.

Esse método de punição, que combinava trabalho e pena, era considerado inovador naquele momento, acreditando-se que somente por meio do trabalho disciplinado seria possível reabilitar os condenados (ASSIS, 2007).

De acordo com o mencionado princípio e com base no Código Penal de 1830, foi estabelecida em 6 de julho de 1850, por meio do decreto número 677, a Casa de Correção, destinada à aplicação da pena de encarceramento com atividades laborais obrigatórias.

Conforme Carvalho (2002, p. 38), "o indivíduo condenado era obrigado a trabalhar diariamente nas instalações prisionais, sendo essas atividades consideradas forçadas, pois tinham um caráter mais punitivo do que reabilitador". Sob regime de silêncio, foi adotado o sistema de confinamento durante a noite e de trabalho em conjunto durante o dia. Esse modelo de prisão foi inspirado no sistema de Auburn dos Estados Unidos, que consistia em isolamento total do preso, dia e noite, para que pudesse refletir sobre o seu crime e, conseqüentemente, se arrepender.

O sistema jurídico penal do Brasil, ao longo do tempo, não apresentou grandes progressos, tendo seu destaque em 1984 com a implementação da Lei de Execução Penal (LEP). O artigo 28 desta legislação estabelece que o trabalho do indivíduo condenado, além de ser um dever social, também é uma condição indispensável para a dignidade humana, com propósito educativo e produtivo.

A atividade laboral possui uma dimensão ética importante, sendo considerada essencial para a dignidade do ser humano, e por isso também tem um papel educativo.

Caso o indivíduo já estivesse habituado ao trabalho antes de ser detido, ao ser recolhido em um ambiente prisional, manterá esse hábito, evitando assim possíveis deteriorações; caso não estivesse habituado, o trabalho constante poderá gradualmente disciplinar seu comportamento, inserindo em sua personalidade a prática de

uma atividade disciplinadora. Para alcançar esse propósito educativo, o trabalho dentro do sistema prisional deve ser estruturado de forma semelhante ao trabalho na sociedade.

A Lei de Execução Penal (LEP) orienta que o trabalho dentro das prisões precisa ter um enfoque educativo, acreditando que a aprendizagem de uma profissão ou ofício é essencial para a reintegração social do detento. Segundo Mirabete (1993, p. 103), "Ao preparar o indivíduo através da profissionalização (com qualificação profissional), proporcionando segurança econômica, ocupação produtiva e útil do seu tempo [...]".

Conforme mencionado por esse escritor, o trabalho realizado dentro do sistema prisional deve apresentar semelhanças com o trabalho fora da prisão, uma vez que envolve os mesmos riscos. Por isso, são determinadas algumas condições para o trabalho do detento, como: instalações apropriadas, higiene, ventilação, ambiente saudável, segurança e prevenção de acidentes de trabalho.

Apesar da busca por essa semelhança, é importante ressaltar que "o trabalho do preso não está sujeito à Consolidação das Leis do Trabalho" (LEP, Art. 28º, Inciso 2º), pois não faz parte da mesma categoria e está ligado às obrigações que integram a pena.

De acordo com o art. 29 da LEP, o detento tem direito a receber 75% do salário mínimo pelo seu trabalho.

É necessário que o trabalho realizado pelos presos e internados seja devidamente remunerado, sem que seja mais aceito o sistema de "gorjetas" ou "regalias" ou remuneração simbólica. Além disso, é importante que haja a indenização pelos danos causados pelo crime, desde que determinados judicialmente e não reparados por outros meios; assistência às famílias; cobertura de pequenas despesas pessoais; reembolso ao Estado pelas despesas com a manutenção do condenado, de acordo com uma proporção a ser definida e sem prejuízo das destinações anteriores; exceto por outras aplicações legais, o valor remanescente será depositado para constituição de um pecúlio em cadernetas de poupança, que será entregue ao condenado quando for libertado (MIRABETE, 1993, p. 105).

O terceiro capítulo da LEP aborda as atividades internas e externas realizadas pelo preso, estabelecendo seus direitos e deveres. Segundo a seção II, sobre o trabalho interno, o Artigo 31 determina que todos os condenados devem trabalhar de acordo com suas habilidades, ofícios ou profissões, podendo ser em atividades agrícolas, industriais ou intelectuais, com a possibilidade de escolha por parte do preso.

No entanto, é necessário considerar a qualificação pessoal e as futuras necessidades do preso, além das oportunidades do mercado. Por outro lado, o Artigo 33 estipula que a jornada de trabalho deve ser entre seis e oito horas, com descanso nos domingos e feriados.

O parágrafo único deste artigo esclarece que os presos podem ser utilizados em horários especiais na construção, reforma e manutenção do estabelecimento penal e seus anexos.

Mirabete (1993) sugere que seja aconselhável, sempre que viável, destinar a força de trabalho prisional para atividades de apoio internas em benefício da administração, incluindo tarefas na enfermaria, escola, cozinha e lavanderias; essas atividades servem como uma maneira de mantê-los ocupados e contribuem para a diminuição dos custos públicos.

Levando em conta a importância econômica do artesanato, a atividade desenvolvida nesse segmento se apresenta como uma opção viável de obtenção de lucro. No entanto, de acordo com o artigo 32 da Lei de Execução Penal, em seu parágrafo primeiro, é determinada a "restrição, na medida do possível, do artesanato sem viabilidade econômica, exceto em áreas turísticas" (BRASIL, 1984).

Para que essa prática seja lucrativa, é essencial levar em consideração a capacitação do indivíduo para que ele tenha oportunidades de trabalho e renda após cumprir sua pena, bem como a cultura e a realidade local, verificando se há demanda para a produção e venda dos produtos. O treinamento profissional pode ser fundamental "[...] para auxiliar [...] na manutenção ou aumento da habilidade do detento de se sustentar de forma honesta ao recuperar a liberdade" (Ibidem, p. 114).

Quanto à organização do trabalho penal, de acordo com o art. 34 da Lei de Execução Penal, é possível que seja administrado por entidades como fundações ou empresas públicas, que possuam autonomia administrativa e tenham como propósito a capacitação profissional do condenado.

Cabe à entidade responsável promover e fiscalizar a produção, visando sua posterior venda, assim como garantir a devida remuneração pelo trabalho realizado. Os produtos oriundos do trabalho penal devem ser comercializados para particulares, e caso isso não seja viável, devem ser adquiridos diretamente ou indiretamente pela administração, seja ela federal, estadual, distrital ou municipal.

A parte três da Lei de Execução Penal apresenta no artigo 36 que o trabalho externo é permitido para os indivíduos detidos em reclusão, apenas em obras ou serviços públicos ou empresas privadas, desde que sejam implementadas medidas para evitar fugas e promover a disciplina, com um limite de até dez presos por local de trabalho, sendo a empresa ou órgão contratante responsável pela remuneração.

A autorização para trabalho externo deve ser concedida pela direção da prisão, levando em consideração a habilidade, disciplina e responsabilidade do detento, além do cumprimento de um sexto da pena estabelecida (Art. 37 LEP).

A legislação de execução penal no Brasil enfatizou a importância do trabalho no sistema prisional. O trabalho passou a ter valor e reconhecimento nas penitenciárias, sendo visto como um dos principais fatores para a reintegração social dos detentos.

A chance de aprender na prisão e adquirir novas habilidades por meio de cursos profissionalizantes disponibilizados no presídio pode ajudar significativamente na reintegração social do detento. Conforme previsto na Lei de Execução Penal (LEP), a assistência aos presos deve abranger aspectos materiais, de saúde, jurídicos, sociais, religiosos e educacionais (Lei 7.210, capítulo II, seção I, Artigo 11). No que diz respeito à assistência educacional, a LEP estabelece o seguinte:

Artigo 17. O auxílio educacional envolverá o ensino escolar e a capacitação profissional do detento e do indivíduo internado. Artigo 18. A educação de primeiro grau será obrigatória, sendo parte integrante do sistema educacional do Estado. Artigo 19. A instrução profissional será oferecida em níveis de introdução ou aprimoramento técnico.

Parágrafo único. Mulheres condenadas terão acesso a ensino profissional adequado às suas circunstâncias. Artigo 20. As atividades educacionais podem ser estabelecidas por meio de parcerias com instituições públicas ou privadas, que possam fornecer escolas ou cursos especializados. Artigo 21. Cada unidade prisional será equipada com uma biblioteca, de acordo com as necessidades locais, para ser utilizada por todos os detentos, contendo livros didáticos, recreativos e informativos.

Até meados do século XX, acreditava-se que somente a prisão poderia mudar as pessoas. A partir dos anos 50, no entanto, começou-se a implementar um sistema educacional nas prisões visando a reabilitação dos detentos, com a criação de programas de reinserção social. Essa abordagem inovadora provocou uma mudança significativa na forma como o sistema prisional era encarado.

Segundo Foucault (2004, p. 224), "A educação do presidiário é, por parte das autoridades públicas, tanto uma precaução essencial no interesse da sociedade quanto uma obrigação para com o preso".

No território brasileiro, um dos elementos que pode auxiliar na reintegração do detento é a instrução. Pesquisas mostram que a prática de atos criminosos está relacionada à falta de estudo, e essa condição se relaciona diretamente com o contexto social e econômico. A maior parte dos indivíduos que se encontram sob a penalização máxima do ordenamento jurídico do Brasil não concluiu o ensino básico, totalizando cerca de 150 mil pessoas, o que representa aproximadamente 35% da população carcerária.

Na Unidade Prisional Regional de Campina Grande, onde foi realizada a pesquisa, a assistência política é oferecida de forma específica. No que diz respeito à educação, os detentos recebem ensino na Escola Paulo Freire, que se encontra dentro do Complexo Prisional do Serrotão. Nesta escola, são disponibilizados cursos regulares de ensino fundamental e médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também um curso preparatório para o ENEM. No momento, há seis detentos na unidade prisional cursando graduação na modalidade EAD, e outros dois detentos estão realizando Pós-Graduação também nessa forma de ensino. A instituição educacional foi estabelecida e inaugurada em 2016, substituindo uma iniciativa da Escola Humberto Lucena, por meio do Núcleo Avançado de Centro de Ensino Supletivo NACES Penitenciário, que operava nesse complexo desde 2007.

Conforme a Lei de Execução Penal, o artigo 21 estabelece que é necessário que cada unidade prisional tenha uma biblioteca, de acordo com as condições locais, para ser utilizada por todos os tipos de detentos, contendo livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A baixa instrução diante das transformações no mercado de trabalho é um dos principais desafios enfrentados pelos detentos. O ambiente profissional se mostra como um lugar seletivo, exigente, competitivo e excludente. Em um país com deficiências educacionais, principalmente no Nordeste, os resultados são altos custos sociais, incluindo pobreza e desemprego. Na prisão, essa situação piora devido ao estigma dos presos. Diante desse cenário, é crucial buscar soluções para problemas como superlotação e políticas assistenciais ineficazes.

É usual conectar o desejo de empregar com as habilidades que detemos. No Estabelecimento Penal “Serrotão” são disponibilizadas poucas vagas de trabalho, e ao selecionar os detentos que serão admitidos, busca-se levar em conta as competências, conforme determina a Lei de Execução Penal. Além disso, há um conjunto de diretrizes a serem observadas nesse processo seletivo, tais como: motivação do preso para exercer a atividade; bom comportamento dos apenados durante a pena; ausência de vínculo com organizações criminosas; confiabilidade, uma vez que lidarão com a parte administrativa da unidade prisional, bem como com ferramentas, dentre outros requisitos.

O emprego fornecido pela instituição está ligado às tarefas internas que ajudam no funcionamento diário da penitenciária. São 75 detentos envolvidos nessas atividades, desempenhando funções de cozinheiro e auxiliar de cozinha. Eles trabalham para manter a ordem nas duas cozinhas, que ficam na área superior do presídio. Diariamente, são preparadas as refeições servidas na unidade prisional: uma das cozinhas é responsável pelas refeições dos detentos da parte inferior, enquanto a outra, localizada na área administrativa, ser-

ve refeições para os funcionários e detentos que trabalham no local.

No trabalho de pedreiro e servente, os profissionais são responsáveis por executar obras de reforma e construção, incluindo a pintura, a instalação de letreiros e a realização de serviços de encanamento, colocação de revestimentos cerâmicos e outras atividades necessárias.

Dentro do presídio Serrotão, há um setor de construção civil chamado FAC - Fábrica de artefatos de concreto, onde são fabricados módulos de concreto em trabalho colaborativo para unidades militares como Exército e Polícia Militar de Campina Grande. Além disso, os detentos que trabalham como eletricitistas realizam reparos e manutenção na área elétrica.

Enquanto atuam como padeiros e ajudantes de panificação, os detentos fabricam 5 mil pães por dia, os quais são distribuídos em toda a área do complexo do Serrotão, composta por 3 unidades prisionais, e para a Casa Abrigo do Monte Santo. Já na função de serralheiro, os apenados realizam reparos internos dentro da prisão.

Na área da agricultura, há sete vagas de emprego disponíveis, onde os detentos, sob a supervisão quinzenal de um Engenheiro Agrônomo, cultivam uma horta orgânica com diversos tipos de legumes e frutas. Toda a produção é destinada ao consumo interno, sendo utilizada para alimentar os presos e funcionários da instituição penal. No setor de serviços gerais, os detentos são responsáveis por tarefas como capina, manutenção interna e externa, limpeza de ambientes e cômodos. Essas atividades são realizadas em diferentes áreas da prisão, como Administração, Biblioteca, cozinha, Posto médico e Escola.

Notamos que embora a maioria dos reclusos da prisão "Serrotão" estejam disponíveis, a ociosidade ainda é comum em suas rotinas. Nesse sentido, há uma discrepância entre a quantidade de detentos e as oportunidades de trabalho disponíveis.

Atualmente, dentro da instituição, o presídio está enfrentando dificuldades em oferecer uma quantidade suficiente de oportunidades de emprego para os detentos, devido à superlotação. Há um total de 1136 presos cumprindo pena no regime fechado, em um estabelecimento projetado para abrigar apenas 350 pessoas.

É evidente a precária situação social das famílias dos presidiários do presídio do Serrotão, enfrentando dificuldades com o apoio limitado das políticas públicas. Elas se encontram incapazes de suprir as necessidades essenciais para sobreviver, o que acaba enfraquecendo os laços familiares e sociais.

Na nossa perspectiva, a situação social e econômica dos presos espelha a realidade enfrentada pela comunidade carcerária do Brasil. Dificuldades que impactam a capacidade de garantir o sustento material e social, como a falta de educação, obstáculos no acesso aos serviços de saúde, moradia precária, a alta taxa de desemprego e baixa renda para suprir necessidades básicas. Embora tais questões não determinem diretamente a prática criminal, elas são dignas de atenção, visto que ao examinar o contexto dos detentos em geral, esses elementos se repetem em todos os presídios brasileiros e vêm se agravando progressivamente ao longo do tempo.

Além disso, o sistema carcerário do Brasil não alcança sua principal meta, que é reintegrar os detentos à sociedade. O que deveria ser uma tentativa de reeducação social está sendo deixado de lado devido à superlotação das prisões e à presença de profissionais mal preparados e sem qualificação. O trabalho penitenciário, objeto de estudo de nossa investigação, é sem dúvida um dos principais meios para promover a reinserção social do presidiário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que acabamos de concluir teve como objetivo analisar a importância do trabalho prisional na reintegração dos presos à sociedade, direito assegurado legalmente e dever do Estado de acordo com a legislação penal. Isso requer que as instituições penais desenvolvam um modelo eficaz para reinserir os detentos socialmente. Para isso, devem ser implementados programas e projetos que ofereçam oportunidades de educação e profissionalização.

A pesquisa mostrou os desafios enfrentados ao longo do tempo pelas prisões, refletidos em diversas tentativas de resolver questões como o tédio e o excesso de presos. Embora teoricamente o trabalho dentro das prisões seja apontado como uma solução, poucos são os exemplos bem-sucedidos na prática. Na Penitenciária Regional de Campina Grande, conhecida como Serrotão, não há programas de formação profissional para os detentos, e apesar da Lei de Execução Penal mencionar a importância do trabalho dentro das prisões, as atividades disponíveis não são suficientes para atender à demanda e não promovem a capacitação profissional de forma adequada.

Percebemos que a situação socioeconômica dos detentos, nas unidades prisionais do Brasil que estão em idade para trabalhar, possui baixa instrução, tem muitos filhos menores e alguns até tinham um emprego antes de serem presos.

Dessa maneira, a atividade laboral no sistema carcerário como instrumento de reinserção na sociedade, é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, além de ser um facilitador importante, já que os detentos têm no trabalho a oportunidade de buscar a estabilidade emocional indispensável ao se reintegrar à convivência em sociedade.

Dessa maneira, a atividade laboral dentro do sistema prisional se torna essencial para a reinserção dos detentos na sociedade, contribuindo significativamente para a sua reabilitação e funcionando como um facilitador importante na preparação para o retorno ao convívio social, ao proporcionar condições para o desenvolvimento de um equilíbrio emocional necessário.

Diante desse ponto de vista, percebe-se claramente que o trabalho pode ser um meio de promover a dignidade do ser humano, proporcionando-lhe honra e respeito, mesmo para aqueles que estão privados de liberdade. No entanto, essa ideia entra em contradição com a realidade enfrentada por essa população, que na maioria das vezes não tem acesso a oportunidades de trabalho, e aqueles considerados "privilegiados" ainda enfrentam condições precárias de trabalho e de vida. Não é surpresa que o índice de reincidência tenha aumentado nos últimos anos, especialmente entre aqueles que chegaram a participar de projetos ou atividades laborais durante a detenção.

A partir do conhecimento dessa situação, pode-se sugerir que para promover uma reforma na estrutura atual do sistema prisional, visando alcançar melhores resultados na ressocialização, é necessário realizar estudos sobre as condições reais dos profissionais que atuam nas prisões. Além disso, é essencial implementar medidas concretas para solucionar os problemas existentes nos presídios, levando em consideração a percepção dos envolvidos no trabalho prisional e demais questões relacionadas. É fundamental avaliar a eficácia da legislação penal em vigor. Também são necessários estudos para conscientizar a sociedade sobre seu papel no processo de ressocialização: não basta reestruturar o trabalho prisional e capacitar os detentos para a reinserção social, se a sociedade continuar rejeitando-os.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de execução Penal.** Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

CARVALHO, Luis Francisco. **A Prisão.** São Paulo: Publifolha, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir. O Nascimento da Prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRABETE, Júlio Fabrinni. **Execução Penal.** 5. ed. São Paulo: Atlas S/A, 1993.

GENILDA FERNANDES GABRIELI

Licenciatura Plena em Química- Universidade de Mogi das Cruzes - Instit. De Ciências, 1976; Pós-graduação: Lato Senso em Alfabetização e Letramento Faculdade: Unifahe, 1976; local de trabalho: EE JOSÉ DE SAN MARTIN - PROF ED. FUND.II E MÉDIO. EMEFM DARCY RIBEIRO - PROF. ED. FUNDAMENTAL E MÉDIO.

EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E CIDADANIA



RESUMO: O objetivo deste trabalho é fazer uma relação entre o processo de ensino aprendizagem que envolve a educação de ciência e a cidadania, analisando os problemas que estão inseridos dentro da didática usada no ensino da ciência e objetivando os fundamentos para desenvolver um ensino dentro de um processo que seja desenvolvido com cidadania. A priori é necessário que a didática usada para ensinar ciência possa dar ao aluno capacidade para que ele tenha uma análise crítica dentro de uma realidade social e possa desenvolver seus conhecimentos matemáticos para poder aplicá-lo na real situação em que ele se depara. O professor precisa desenvolver um trabalho de cidadania dentro de sala de aula trabalhando com o aluno o conceito de cidadania como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, pois é necessário que este tenha a concepção que o cidadão para se completar deve gozar de todos esses direitos.

Palavras-chave: Educação de Ciência; Cidadania; Desigualdades Sociais; Processo de Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo do tema educação de ciência e cidadania é querer mostrar que a educação deve estar voltada para um contexto que envolva justiça, cidadania e a participação democrática do aluno em relação à sua formação, principalmente em um ambiente que possa ultrapassar as barreiras das salas de aula em que vemos que a formação do aluno muitas vezes não é voltada para a cidadania.

Mas, o que é cidadania para o aluno? A concepção que é passada para eles muitas vezes está relacionada ao direito de voto. Se você vota ou pode ser votado, você é cidadão. Porém para T. H. Marshall, a cidadania corresponde a um conjunto de direitos civis, políticos e sociais.

E é dentro desses direitos sociais que o professor deverá se valer dos recursos que ele tiver em sala de aula, buscando dar ênfase à linguagem de ciência, destacando seu trabalho em um processo coletivo, fazendo com que em sala de aula haja um processo democrático e que através disso os direitos sociais evidenciam a ideia de justiça social.

Conforme a lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título II dos princípios e fins da Educação Nacional, no Art. 2º, reza que “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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no capítulo II, da seção I, das disposições gerais no Art. 22 diz que educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Por isso se faz necessário que o desenvolvimento do aluno se faça em todas as esferas sociais e que a sua formação ocorra dentro de um processo de cidadania em que a educação ciência por ser um elo para que o aluno desenvolva sua criatividade e capacidade de análise e reflexão dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A CIDADANIA NA ESCOLA

É fundamental que as escolas possam trabalhar o conceito de cidadania com o quadro de funcionários e que nesse âmbito os professores possam levar suas experiências para a sala de aula trabalhando com os alunos uma formação voltada para a cidadania, desenvolvendo práticas que possam ser trabalhadas além das salas de aula. É necessária muita atenção por parte dos professores e da equipe pedagógica em relação ao convívio dos alunos dentro da sala de aula para fazer com que eles aproveitem de maneira plausível qualquer situação por eles realizadas, com o objetivo de criar reflexões sobre elas, desenvolvendo alternativas para poder solucioná-las.

Faz-se necessário que a formação do aluno como cidadão possa não só satisfazer as necessidades impostas pela escola, mas também levar o aluno a desenvolver práticas no seu cotidiano e que essas práticas sejam para os interesses sociais do aluno.

No processo educativo, devem ser considerados alguns valores para a formação do aluno. O aluno deverá reaprender os conceitos morais relacionados à cidadania como ética em que se deverão respeitar seus colegas. Cooperação que levará o aluno a experimentar a troca de conhecimentos, que é um elemento básico para a realização de um problema. A solidariedade corresponde a um ato de exercer o que é bom, ou seja, um sentimento de aproximação com o outro e o diálogo que é a habilidade de conversação entre duas ou mais pessoas, onde passa a ser gerado uma parceria e um clima de compreensão recíproca entre as pessoas.

Esses conceitos serão de grande importância em sala de aula para que seja desenvolvida as capacidades e respon-

sabilidades que deverá ser inerente àquele contexto para que se haja uma coesão, além do crescimento nas relações interpessoais e intrapessoais, levando a sala ao conceito de garantias e direitos que deve ser aprendido e praticado por todos.

A profissionalização dos docentes

Para que se tenha uma educação voltada para um contexto de cidadania é necessária uma profissionalização na formação dos docentes para que se possa evidenciar um processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes que esses profissionais irão desenvolver no exercício da profissão. Porém, esta profissionalização deverá estar voltada para a melhoria não somente do profissional, mais que seja para poder se trabalhar a educação de ciência dentro de um processo de socialização e assim o aluno na sua formação esteja pronto para também se socializar profissionalmente.

Para que se tenha uma profissionalização na formação dos docentes é necessário um processo de estruturação dos saberes praticado por eles no exercício da profissão. Por isso na formação profissional do professor se faz necessário que bem a instituição escolar onde irá desenvolver seu trabalho, conforme relata Gauthier et al:

Em suma, o professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (2006, p.31).

O ambiente de aprendizagem de Ciência

O ambiente de aprendizagem para a transmissão do ensino de ciência deve ser propício para que o processo de ensino-aprendizagem leve o aluno a sentir prazer em aprender e gostar de ciência.

É muito comum achar que um ambiente de bagunça, indisciplina ou falta de relacionamento entre professor e aluno não seja um lugar indicado para a transmissão do ensino de ciência. Porém, um ambiente totalmente silencioso em que não haja a participação e interação dos alunos na coesão das atividades e dos trabalhos não seria um bom ambiente de aprendizagem. É fundamental que aconteça uma relação tanto interpessoal como intrapessoal para que esse processo aconteça. Conforme DELORS:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, a relação com o outro. Neste sentido, a educação é inicialmente uma viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade (1988, p. 82).

O professor só conseguirá obter bons resultados na sala, quando conseguir um processo de maturação da personalidade entre os alunos. Por isso a necessidade de um mediador para interagir com os alunos para que possa estimular dentro do trabalho em sala as funções cognitivas de cada um para melhorar o processo de aprendizagem.

Essa aprendizagem que será mediada vai gerar entre professores e alunos um bom relacionamento fazendo com que possa ser dirimida qualquer dúvida existente entre eles. Contudo, embora essa interação se faça teoricamente, poderá haver um avanço no conhecimento do abstrato para o concreto conforme Davydov:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral, principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto (1988, p. 22).

Desta forma, analisa-se que qualquer ambiente escolar pode ser um local de interação e aprendizagem, sem necessidade que seja um local de total silêncio, para que o professor possa transmitir seu conteúdo.

Entretanto, o professor deverá saber criar uma metodologia de ensino, usando o ambiente, embora barulhento, para transformá-lo em um ambiente de interação, conhecimento e aprendizagem.

Por isso, toda e qualquer tendência para trabalhar a educação de ciência possam gerar ambientes de aprendizagem para a transmissão do conteúdo, no qual o professor possa ser um mediador para todo e qualquer trabalho desenvolvido nesse ambiente e que os alunos possam ter o livre arbítrio para construir conhecimento matemático e desenvolver cidadania, aprendendo assim a difundir suas ideias e tenham a capacidade de organização política, social, moral e educacional, que os impulsiona para a sociedade a cobrar uma participação efetiva no Estado.

Assim sendo, se faz necessária a criação de uma proposta vinculada às necessidades do ensino, que venha ajudar os alunos no conteúdo do ensino da educação de ciência ajudando-os a viver como cidadãos atuantes dentro da sociedade em que estão inseridos.

O professor de educação de ciências

Educar é um processo de desenvolver o raciocínio, aprimorando o senso crítico para que possam ser aplicadas todas as capacidades morais, intelectuais e físicas de um ser humano, levando-o à convivência social, dentro de um processo de cidadania para que seja um ser consciente na hora de tomar decisões.

A educação tem como meta ensinar com a finalidade de preparar as pessoas para a cidadania. A cidadania é compreendida como um direito aos bens gerados pela sociedade, como o asseguramento de direitos civis, políticos e sociais.

Por isso, o professor de educação de ciências deve estar qualificado para orientar, levando o aluno a questionamentos como também a terem um ponto de vista sobre a disciplina e que esteja ligada à vida da sociedade e à natureza.

Contudo, para se conseguir esses objetivos, é importantíssimo que sejam desenvolvidos projetos na área da educação de ciências baseados na realidade, desenvolvido no ambiente vivido pelo aluno. Conforme Domite:

O ingrediente principal da tomada de decisão do professor quanto à direção das aulas e do aprendizado do aluno é o descobrimento, pelo professor, do conhecimento do aluno. O aluno chega ao processo educacional com uma riqueza de experiências. O ensino de ciências (e, aliás, da maioria das disciplinas escolares) não mais se fundamenta na estrutura da disciplina, mas ao invés, se fundamenta no conhecimento do aluno. Para tanto, o professor necessita organizar o trabalho na sala de aula de maneira a eliciar o conhecimento do aluno para que este conhecimento possa ser analisado. Também é importante criar atividades que levem o aluno a buscar em suas experiências conhecimento já formado (D'Ambrosio, 1990 apud Domite, 2002, p. 424).

Por isso, a formação do professor também deve ser levada em consideração, para que não haja uma acomodação. É fundamental a participação dos docentes com bastante experiência e não apenas com a formação superior na devida aula, pois isso vai interferir e deixar tudo mais complexo.

A construção da cidadania no cotidiano escolar

Faz-se necessário que exista uma relação em se trabalhar a educação de ciências aplicando-a ao dia a dia do aluno de maneira que ele faça uso de todo esse conhecimento para a construção da cidadania.

Se as escolas começarem a desenvolver um trabalho baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de ciência, haverá um grande progresso, já que a finalidade dos PCNs é fornecer elementos para que

possam ser debatido nacionalmente sobre o ensino de ciências e que assim possa levar à construção de um modelo para que seja um norte para a prática educacional, contribuindo para que o aluno possa ter acesso à aprendizagem de ciências, sendo inseridos no mundo do trabalho cidadãos capazes de se relacionar cultural e socialmente.

Conforme os PCNs para a disciplina de ciências é notório a preocupação em se trabalhar a disciplina, aplicando-a ao cotidiano, para que assim o aluno possa usar todo o conhecimento adquirido em inúmeras atividades e fazer uso deste para a construção da cidadania, cujo objetivo é levar o aluno a:

Identificar os conhecimentos de ciência como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico de ciência, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;

. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento científico;

. Selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;

. Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos científicos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;

. Comunicar-se cientificamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações;

. Estabelecer conexões entre temas de ciência de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;

. Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;

. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (PCNs, s/d).

Enfim, uma escola cidadã, precisa ser participativa e democrática, exercendo a função de educadora para que assim possa atingir seus objetivos, interagindo através da cooperação e em coletividade com a finalidade de solucionar os problemas advindos, fazendo com esse trabalho seja realizado de maneira coesiva entre escola sociedade.

EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS PARA A CIDADANIA

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional do ano de 1996 no artigo 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Uma das metas dos Programas Curriculares Nacional de Ciência é levar à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento da ciência possibilitando que esses alunos sejam inseridos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Por isso, um dos objetivos é levar o aluno

a alcançar a cidadania em seus diversos aspectos e em uma relação com a democratização.

Vemos que os PCN's de ciência afirmam que a "Ciência é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar" (BRASIL, 1997). Por isso, a participação crítica e autonomia do aluno será importante para que haja conexões da ciência com os conteúdos que se relacionam aos temas transversais que são: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo.

Havendo essa conexão com os temas transversais nas aulas de ciência, trabalhando-se com uma didática que leve à formação da cidadania, poderá se avaliar também sobre as condições humanas de sobrevivência, sobre a inserção desses alunos no mercado de trabalho, tendo uma boa relação com a sociedade em que está inserido, desenvolvendo suas habilidades para as artes e para a cultura como também fazer com que estejam envolvidos com as questões sociais. Assim, é importante refletir a respeito da colaboração que a Ciência tem a oferecer com esses temas tendo como meta a formação da cidadania.

Temas transversais

Atualmente a Ciência está sendo cada vez mais solicitada para descrever, modelar e resolver problemas em áreas diversas relacionadas às atividades humanas. Contudo não é fácil trabalhar com os alunos esses temas aplicando-os a todas as áreas do conhecimento. Por isso é necessário usar aplicações relacionadas ao dia a dia e que sejam contextualizadas com a realidade de cada um. Conforme Fasheh:

[...] o ensino de ciências, assim como o ensino de qualquer outro assunto nas escolas, é uma atividade "política". Este ensino ajuda, de um lado, a criar atitudes e modelos intelectuais que, por sua vez, ajudarão os estudantes a crescerem, desenvolver-se, ser crítico, mais perspectivo e mais envolvido e, assim, tornar-se mais confiante e mais capaz de ir além das estruturas existentes, de outro lado, podem-se produzir estudantes passivos, rígidos, tímidos e alienados. Parece não existir nenhum ponto neutro entre essas duas formas de ensinar (FASHEH,1980, p.17).

Assim sendo, conforme o que afirma Fasheh, o professor precisa ter atitudes e desenvolver modelos intelectuais dos alunos. Mas ele também deverá resgatar a sua importância dentro da sociedade, já que a arte de educar está perdendo seu espaço e o professor muitas vezes fica desacreditado quando se depara com alunos desinteressados, sem nenhum estímulo para o aprendizado. Por isso, é fundamental que o professor seja um educador e traga consigo a responsabilidade não somente de lecionar e educar, mas principalmente de formar cidadãos, transmitindo para os alunos as informações necessárias, para que eles sintam vontade de conhecer a ciência relacionada à atualidade.

Veremos as informações sobre os temas transversais que se relacionam com o ensino de Ciência, expressando conceitos e valores que formam o alicerce da sociedade:

Ética

A ética que se relaciona aos costumes e aos hábitos das pessoas, está ligada ao nosso modo de viver e de nos comunicarmos uns com os outros, com o objetivo de promover o crescimento humano e o desenvolvimento bem comum. A questão principal da Ética se refere à maneira como agir em relação às outras pessoas e quais são os princípios corretos de conduta (D'AMBRÓSIO, 2005).

Dentro da sociedade é perceptível como a ciência tem prioridade em relação a outras áreas do conhecimento. É comum se dizer que a ciência é para pessoas mais inteligentes e talentosas também que essa forma de conhecimento foi criada por sociedades mais desenvolvidas. Essa ideia ambígua leva a preconceitos de uma maneira geral dentro da sociedade, refletindo dentro da escola como algo negativo, sendo uma das disciplinas com maiores índices de reprovação no ensino fundamental (D'AMBRÓSIO, 2005).

Assim, as escolas procuram se organizar difundindo os conhecimentos matemáticos partindo de um conceito idealizado de como se deve ensinar ou aprender o conteúdo sem levar em consideração que habilidades cognitivas devem ser avaliadas dentro de um contexto cultural.

Diante dessas ações, acaba-se cometendo hostilidades culturais a ponto de discriminar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, acaba-se cometendo injustiça por não reconhecer o potencial e o conhecimento do aluno e favorecendo apenas aqueles que já têm certo domínio do conteúdo (D'AMBRÓSIO, 2005).

Contudo, sabemos que a ciência contribui para a formação ética quando se procura dar um norte na aprendizagem e quando se procura desenvolver conhecimentos matemáticos. Por isso, o professor deve trabalhar com coesão, fazendo troca de experiências entre os alunos como meio de gerar aprendizagem (D'AMBRÓSIO, 2005).

Orientação sexual

É um tema que tem como objetivo construir uma cidadania consciente. Porém não é fácil contextualizar esse conteúdo em sala de aula, já que para muitos alunos é um tema muito delicado de ser trabalhado e na prática se o professor usar a criatividade não será tão trabalhoso incorporar os temas transversais às aulas, pois, com um pouco de dinamismo e sabedoria o professor conseguirá adaptar o conteúdo programático da disciplina aos temas que julgar mais adequados. Por isso, é importante que o professor desenvolva a ação crítica, reflexiva e educativa, em toda e qualquer questão relacionada à sexualidade, manifestadas pelos discentes em sala de aula. É importante que seja dado ênfase ao estudo do corpo humano na dimensão da sexualidade, como da biológica, como exemplos: a homossexualidade, pornografia, aborto, gravidez na adolescência e prostituição (DAVYDOV, 1988).

Será possível se trabalhar conteúdos relacionados à educação de ciência, usando a porcentagem e a estatística para se fazer cálculos relacionados à quantidades de grávidas na adolescência ou a estatísticas em relação à quantidades de abortos no Brasil em um certo período, como também as metas que poderão ser usadas pelo Governo para reduzir esses índices (DAVYDOV, 1988).

Meio Ambiente

Construir um currículo matemático, dando ênfase ao meio ambiente pode ser um meio de se estabelecer conhecimento em torno de problemas e situações referentes à educação ambiental, permitindo por parte dos alunos uma leitura e uma interação da realidade social e ambiental. Um assunto de grande relevância, pois os impactos causados ao meio ambiente pelas mãos dos homens para que sejam satis-

feitas as suas necessidades estão gerando vários problemas como desflorestamento e destruição dos recursos naturais. Esse tema será um meio de criar uma ambientalização no ambiente escolar para, Azcarate (1997), os grandes núcleos de problemas a serem estudados na ciência estariam relacionados com:

- ✓ Energias alternativas, fontes e escassez de energia, gastos energéticos;
- ✓ Crescimento da população, produção de alimentos, relação do homem no mundo e fontes de alimentos;
- ✓ Ciclo da água, fonte e consumo de água;
- ✓ Divisão de áreas, uso de pesticidas, concentração limite em função das espécies existentes, herbicidas, fertilizantes por metro quadrado e sua porcentagem;
- ✓ Qualidade do ar e a atmosfera, o uso racional do planeta;
- ✓ Análise do consumo, seus excessos e suas consequências;
- ✓ Qualidade de vida, características e condições ambientais;
- ✓ Saúde, enfermidades humanas, dietas equilibradas, estudos epidemiológicos, fatores hereditários;
- ✓ Astronomia, guerra tecnológica, diferenças norte/sul (AZCARATE, 1997).

Entretanto, a Educação Ambiental dentro da disciplina de educação de ciência, como tema transversal, será analisada e estudada como modelo multidisciplinar, fazendo com que sejam estabelecidas relações econômicas, culturais e sociais, adequando-se qualidade de vida para todos (AZCARATE, 1997).

Enfim, a aplicação de questões relacionadas ao meio ambiente, poluição, desmatamento, sustentabilidade e camada de ozônio levará o aluno a construção de conceitos matemáticos como: perímetro, volumes, áreas de figuras geométricas, coletas e interpretação, o que fica evidenciado a possibilidades de usar o meio ambiente para aplicação e resolução de questões em ciência (AZCARATE, 1997).

Saúde

Embora o Brasil tenha conseguido alguns avanços na área da saúde e que seu padrão seja aceitável pela Organização Mundial da Saúde, ainda é de se observar na mídia uma estatística alarmante em relação à desnutrição, à fome e à mortalidade infantil em vários Estados e regiões em todo o país. Observa-se também a falta de médicos, de leitos nos hospitais, para internamentos e um desinteresse total das autoridades públicas para que esse problema seja solucionado. Por isso, é importante que o professor faça com que os alunos estejam atualizados com esses conteúdos e que tenham interesse em pesquisar em seu bairro ou cidade, nos postos de saúde, para saber como está sendo assistidos os pacientes ou a precariedade nos serviços prestados pela saúde à comunidade. Assim eles farão um trabalho de cidadania e ainda poderão desenvolver dados estatísticos que irá ajudá-los a entender melhor esses acontecimentos reais da sociedade e possam desenvolver questões relacionadas a esse tema, como por exemplo, a densidade demográfica, em que se fará a manipulação com dados referente a quantidade do número de médicos por habitantes de uma região ou também o percentual de pacientes que existem em um determinado bairro, pela quantidade de médicos ou qual seria a quantidade suficiente de médicos para que todos os pacientes pudessem ser atendidos diariamente em um hospital de emergência (BRASIL, 1998).

Educação de ciência e cidadania para a vida

Hoje em dia é cada vez mais comum nos depararmos com notícias recheadas de expressões e linguagens de ciências presentes em diversas áreas do conhecimento humano. Porém não é tão simples contextualizar esses conteúdos, com a finalidade de desenvolver o interesse do aluno e esse é um trabalho árduo que o professor de ciências terá que desenvolver para que esses alunos possam ser críticos e aprendam a tomar decisões. Para D'Ambrosio:

A ciências, como o conhecimento em geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifesta na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies animais (D'AMBRÓSIO, 2005, p.27).

Contudo esses modelos citados por D'Ambrosio deverão ter como finalidade relacionar a cidadania com a educação, que poderá ser construída em sala de aula com processo de formação na vida cotidiana dos alunos. Esse processo poderá surgir a partir das ideias relacionadas com a aprendizagem da educação de ciências e da cidadania com a educação. Para Fiorentini:

[...] por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Ciências e de Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino de ciências, da forma

como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem (FIORENTINI, 1995, p..4).

Por isso é necessário também conceber a ciências não somente como uma disciplina a ser ensinada em sala de aula onde o aluno precisará aprender, pois precisará realizar provas e avaliações para tirar a média para ser aprovado, mas é necessário levar o aluno a reflexão sobre a finalidade da aprendizagem dessa disciplina não apenas como conhecimento, mas também como respostas aos anseios que sintetizam a questão da existência da espécie conforme relata Ubiratan D'Ambrósio:

A ciências, como o conhecimento em geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifesta na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies animais (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 27).

Enfim, o ensino da Educação de ciências terá como meta gerar a construção do conhecimento matemático, por intermédio de uma ótica histórica em que possa ser construídos conceitos que influencie na formação do pensamento humano e na produção de sua existência.

Por isso, o aluno deverá ter condições de interpretar fenômenos ligados à ciências com também a outras áreas da educação, para que possa saber fazer uma análise coerente a questões relacionadas à política, sociedade, economia e história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com o tema educação de ciências e cidadania têm como finalidade despertar no professor o desejo e o encanto para a transmissão de um conteúdo complexo, porém de grande valia, que deve estar inserido no nosso contexto e que possa desenvolver na escola, nos docentes e discentes o interesse para a formação de valores capazes de desenvolver o exercício da cidadania.

Por isso deve-se ser transmitido um conteúdo dentro de um ambiente que leve o aluno à interpretação de tudo o que esteja à sua volta, tendo uma relação direta e pacífica com o seu professor, fazendo com que o ensino seja um meio e não um fim para a aprendizagem.

Por isso o professor deve criar uma relação estreita e direta com os seus alunos, trabalhando com dedicação e passando confiança para eles a ponto de poderem sanar suas dúvidas, sem levá-las para casa, pelo simples medo de perguntar, pois acham que serão tachados como ignorantes. Assim sendo, é importante não esquecer que o ensino de ciências é de caráter bilateral gerado pela comunicação entre professor-aluno; aluno-aluno.

Essa relação será importante para que haja uma integração que resulte em um processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades do aluno, levando-o à autonomia que é a capacidade de saberem tomar suas próprias decisões, construindo regras e assumindo responsabilidades de seus atos.

Para Jean Piaget, a autonomia só acontecerá em um clima não opressivo que haja moralidade e intelectualidade, pois em ambientes autoritários não haverá o desenvolvimento da autonomia. Para ele:

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade de opressão intelectual e moral (PIAGET 1978, p. 73).

Enfim, a partir do momento em que a escola e o professor considerar que o objetivo da educação de ciência é contribuir para a formação de cidadãos que sejam críticos e participativos, então a educação não será mais um mero depósito de acúmulo de conteúdos matemáticos. E então a formação para a cidadania será o ponto mais importante para a formação intelectual e pessoal do aluno. Conforme Libâneo:

É preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 2002, p.7).

E para Turra (1998, p.86) diz que:

É axiomático afirmar que a educação visa à formação da personalidade, logo, do ser humano como um todo, cabendo ao professor abrir perspectivas para o autoconhecimento e a autoformação. O sentido da vida só pode ser apreendido pela própria pessoa, mas as atitudes podem ser ensinadas. Mesmo que o professor não considere as atitudes como objetivos destacados dentro de seu ensino, não pode ignorar que elas afetam a interpretação de tudo o que se percebe. As atitudes se modificam por meio de aprendizagens (TURRA, 1998, p.86).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. e PINHEIRO, P.S. "**Violência contra crianças e adolescentes, violência social e Estado de Direito**". *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação Seade. BOERI, Camila Nicola e VIONE, Márcio Tadeu. *Abordagens em educação de ciências*. 2009.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. *Parâmetros curriculares nacionais: de ciências*. Brasília: MEC, 1998.
- BRAULT, Michel. **A formação do professor para a educação básica**. Mec/Unesco.
- BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor**. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org). *Didática de Ciências - Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etno ciências – Elo entre as tradições e a modernidade*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, MG, 2005, pg. 27.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos na Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.
- DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental teaching**. The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I, cap. 1 – The basic concept of contemporary psychology; cap. 2 – Problems of children's mental development. *Soviet Education*, New York, aug. 1988.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1988.
- FASHEH, Munir. **Ciências, Cultura e Poder**. Berkeley, Califórnia, 1980.
- FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Ciências no Brasil**: in Revista Zetetiké 4 (3), 1995, p4.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** 6 ed. São Paulo, SP. Cortez, 2002.
- _____. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- PCNS. **Programas Curriculares Nacionais**.1998.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, RS. Sagra Luzzato, 1998.

IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ

Graduação em Pedagogia, Faculdade Camilo Castelo Branco, 2003; Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional, Faculdade De Tecnologia, Ciências E Educação, 2018; Local de trabalho: Prefeitura Do Município De São Paulo, Professora De Educação Infantil, Desde 2008, Cei Edna Rosely Alves.

OS BENEFÍCIOS DO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (SL) NA INFÂNCIA



RESUMO: Este trabalho visa apontar as razões pelas quais o ensino de uma segunda língua é facilitado quando iniciado ainda no período da infância. Ele se destina a todos os que se interessam pelo assunto e gostariam de se aprofundar nele; por professores de línguas que desejam obter informações acerca do tema e como podem ser facilitadores de tal tarefa, e também por pais, que buscam dados na área para tomar a decisão do porquê e quando inserir o ensino de outra língua na vida acadêmica de seus filhos. Primeiramente é abordado o tema Segunda Língua e Bilinguismo; são apresentadas suas definições e o que se considera ser bilíngue ou falante de segunda língua. A partir daí são apresentados dados recolhidos de pesquisas que demonstram como a plasticidade cerebral de uma criança a torna propensa à aquisição de uma segunda língua. São apresentados então fatores que apontam a relevância da segunda língua e de ser bilíngue; dentre os quais estão globalização, melhora nos relacionamentos interpessoais, capacidade em se expressar e ser compreendido. Pensando-se no espectro da relevância da segunda língua e bilinguismo ainda na infância, são descritas vantagens observadas em tais indivíduos, como apuração do senso crítico e da criatividade. Converte-se então o olhar para a função do professor como educador e também seu papel como facilitador no ensino da segunda língua. São apresentados os desafios que tal profissional pode vir a encarar quando se dispõe a realizar tal tarefa, mas são elencadas também medidas e atitudes que podem torná-lo um elemento chave para despertar o interesse e efetivamente dividir conhecimentos.

Palavras-chave: Aprendizado; Segunda Língua; Infância.

INTRODUÇÃO

Depois de algum tempo de reflexão sobre o tema a ser abordado neste projeto, optou-se por discorrer acerca de um pensamento que por diversas vezes se mostrou presente. Tendo aprendido uma segunda língua numa idade considerada tardia, 18 anos, sempre houve o questionamento se a habilidade como falante de um segundo idioma teria sido diferente se tivesse tido a oportunidade de fazê-lo antes.

Decidiu-se então pesquisar a respeito de como o aprendizado de uma segunda língua ainda na infância influencia a maneira do falante se comunicar e quais são suas implicações.

Ao longo deste, são abordadas características biológicas, visíveis exclusivamente na fase da infância, e como tais características têm influência e beneficiam o aprendizado de uma segunda língua. São apresentados também, dados referentes a pesquisas científicas que embasam esta tese.

Neste, expõe-se também sobre o assunto da pessoa bilíngue e suas características, bem como as peculiaridades da criança bilíngue. É abordado ainda o mesmo tema no contexto escolar, dentro da sala de aula, apontando o papel do professor no ensino da segunda língua e uma metodologia que pode ajudá-lo nesta importante tarefa.

No decorrer dos anos e o aumento crescente do processo de globalização tem se tornado imperativo o aprendizado de uma ou mais línguas que não a língua materna. Faz-se necessário o uso da comunicação assertiva a fim de que objetivos sejam alcançados sem que haja falhas ao longo do caminho ou que informações sejam perdidas. É muito mais interessante e eficaz conseguir comunicar-se por si próprio do que ter que usar um intérprete ou outro modo de tradução a fim de expor o que se deseja, como colocado por França e Lucena (2012, p. 164): “A língua caracteriza na modernidade uma das máximas presentes na compreensão de Nação. Aparenta ser o primeiro quesito identificador de qualquer país e é o sinônimo de integração e unidade complementada à ideia de território e fronteira”.

Com isto, torna-se cada vez maior a preocupação dos pais em darem as melhores possibilidades de estudos para seus filhos, o que inclui, sempre que possível, o estudo de uma segunda língua.

Uma pergunta frequente, no entanto, é sobre quando essa segunda língua deve ser inserida no dia a dia da pessoa em questão sem que seja prejudicial a outras áreas ou até mesmo ao aprendizado da língua materna.

Este trabalho visa apontar dados que possam esclarecer esta dúvida e trazer à reflexão o papel que professores e pais devem desempenhar no que diz respeito a este assunto.

SEGUNDA LÍNGUA E BILINGUISMO

Segundo o dicionário escolar de Língua Portuguesa Michaelis (2002, p.60), a palavra aprendizado sm V aprendizagem quer dizer:

1. Ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência 2 O tempo gasto para aprender uma arte ou ofício 3 Psicol Nome geral dado a mudanças permanentes de comportamento, como resultado de treino ou experiência anterior (MICHAELIS, 2002, p.60).

Segunda Língua se refere a qualquer língua aprendida por uma pessoa em adição à língua materna falada por ela, o que pode ser, inclusive, a aquisição de uma terceira ou quarta línguas.

Considerando-se a pessoa que aprende uma segunda língua podemos, dentre tantas outras definições, intitulá-la como bilíngue quando domina duas línguas; o que abrange áreas como: oralidade, escrita, leitura, capacidade de compreensão e interpretação e também percepção.

A diferença primordial entre falar uma segunda língua e ser bilíngue está na maneira como tal idioma é apresentado e abordado. Quando se busca aprender uma segunda língua, ela se torna objeto de estudo; o foco está em aprender um idioma e todas suas implicações (comunicação, gramática, cultura). É “escolhido” e designado um tempo específico para o aprendizado desta língua; o enfoque está usualmente no aprendizado da gramática e de seu uso correto.

Quando tratamos, no entanto, de uma pessoa bilíngue, observamos que o idioma em questão não lhe é apresentado somente como objeto de estudo, mas também, e principalmente, como ferramenta de estudo. Alguém que é alfabetizado em duas línguas “ao mesmo tempo”, utiliza-se de

ambas para aprender sobre diversas áreas e disciplinas.

Segundo Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. A língua materna é tão importante quanto a segunda língua no que diz respeito à sua habilidade em outras áreas escolares, por exemplo. Para o ensino bilíngue, o segundo idioma não pode ser somente estudado (objeto), mas deve ser utilizado como meio, ferramenta para que novos conhecimentos sejam adquiridos; conhecimentos relacionados não somente ao idioma em si.

Para Genesee (2006, p.178) “a linguagem não pode ficar separada do conteúdo, em vez disso, a linguagem deve ser adquirida com o aprendizado do conteúdo, assim como o conteúdo pode ser aprendido através da linguagem”.

No ensino bilíngue, há também um período específico para o estudo gramatical da língua em questão, porém, o contato maior com o outro idioma ocorre fora deste período, dentro do contexto de outras disciplinas escolares ou no convívio escolar ou familiar do indivíduo. Além do tempo designado para o estudo da língua, o aluno gasta diversas outras horas em contato com a mesma.

Quer seja em uma aula específica de idiomas (língua como objeto de estudo), quer seja num ambiente de ensino bilíngue (língua como objeto e ferramenta de estudo), permitir que uma criança tenha o maior contato possível com uma segunda língua será de extrema importância para diversas áreas de seu desenvolvimento; áreas que serão apresentadas ao longo deste.

Como se dá o Aprendizado da Segunda Língua

Tomando-se o que fora descrito acima por base, entendemos que não seria diferente a definição de aprendizado em se tratando de uma segunda língua. Entende-se que para aprender uma segunda língua é necessário gastar tempo em contato com tal idioma, treinar e ter experiências, a fim de que haja mudanças permanentes de comportamento com relação à área em questão.

Segundo as conclusões do trabalho de Soares (2009, p.104), há diversas possibilidades de caminhos a serem trilhados para o ensino e aprendizagem de línguas, e ainda que, sem uma técnica exata de como ensinar uma segunda língua, línguas maternas são sempre “aprendidas”, e não ensinadas.

Tal afirmação nos leva à reflexão sobre a naturalidade como uma criança se desenvolve em termos linguísticos. Ela aprende a se comunicar em uma língua “simplesmente” por interagir com os indivíduos à sua volta. Isso demonstra que, caso seja exposta a duas línguas e tenha a possibilidade de interagir com indivíduos falantes destas línguas, naturalmente, aprenderá mais de um idioma.

Pensando-se não somente no lado prático do aprendizado de uma segunda língua - no que diz respeito às ações a serem tomadas por parte do aprendiz, analisaremos também como a funcionalidade e estrutura cerebral influenciam este processo.

Pesquisas da área de neurociência de Kim, et al., (1997); Micheli, et al., (2004); Paradis, (2003); Perani e Abutalebi (2005) apontam que, biologicamente, há diferenças entre cérebros de bilíngues e monolíngues. O fato de a pessoa adquirir uma segunda língua acarreta mudanças em sua

estrutura cerebral. Indivíduos bilíngues possuem maior densidade de massa cinzenta em uma parte específica do hemisfério esquerdo do cérebro. Tal reorganização estrutural desta região se dá devido à proficiência e à idade da aquisição da segunda língua.

Em seu livro, Rocca (2003, p.307) cita Locke (1997), apontando que:

O hemisfério direito da criança é dominante dos cinco meses a mais ou menos 20 meses, período em que a criança adquire linguagem como sequências holísticas, formulaicas. A fase seguinte, de 20 a 37 meses, é uma fase analítica e computacional com dominância do hemisfério esquerdo, em que as formas previamente armazenadas serão decompostas em segmentos. Ao mesmo tempo, outras pesquisas apontam para um maior uso do hemisfério esquerdo por bilíngues de infância. De qualquer modo, existe consenso de que a aquisição de L2 (lê-se Segunda Língua) pode ser diferente para crianças, adolescentes e adultos (LOCKE apud ROCCA, 2003, p. 307).

Infere-se então que, assim como apresentado anteriormente, o cérebro de uma criança bilíngue é diferente do cérebro de outra criança. Há um uso maior do hemisfério esquerdo, responsável por áreas de linguagem.

Segundo Michele e colaboradores (2004), os períodos críticos de aprendizagem cerebral coincidem com um momento no desenvolvimento infantil em que o cérebro é mais facilmente estruturado e modificado, denominado plasticidade cerebral. Neste período, uma quantidade imensa de interconexões se forma e acaba por modificar as estruturas cerebrais a partir de experiências vivenciadas por tal criança.

Com o passar do tempo e o avanço na idade, o cérebro perde esta plasticidade e a aquisição da segunda língua é muito menos eficiente. Denominamos então “falantes nativos como aqueles que adquiriram a língua materna dentro desse período crítico; bilíngues de infância são os que adquiriram, simultaneamente, duas línguas neste mesmo período” (Rocca 2003, p.304).

Tomando por base os dados apresentados e pesquisas realizadas para a concretização deste trabalho, aponta-se que as experiências de aprendizado de uma criança determinam quais conexões neurais se desenvolveram ou não. Há evidências apresentadas por Rocca (2003) de que crianças percebem de maneira aguçada diferenças de pronúncia, entonação, ritmo, sotaque e sons; o que não acontece de maneira tão aguçada com o avanço da idade.

Alguns estudiosos, como Curtain e Dahlberg (2004) apontam que o limite considerado ideal - analisando-se tão somente o cérebro, para o aprendizado da segunda língua é até os oito a doze anos de idade. Pode-se considerar então que é mais fácil e natural para uma criança aprender uma segunda língua, o que se torna mais difícil para uma pessoa que comece a aprender um idioma quando mais velha.

RELEVÂNCIA DA SEGUNDA LÍNGUA E BILINGUISMO

A importância de falar uma Segunda Língua/ ser Bilíngue. Ao analisarmos o mundo globalizado em que vivemos hoje, principalmente em se tratando de mercado de trabalho, percebemos cada vez mais a necessidade de sermos seres humanos adaptáveis, polivalentes, flexíveis e acima de tudo pessoas compreensíveis, no sentido de admitir que seja preciso melhorar e aprender a todo o tempo, e reconhecer que as pessoas ao nosso redor também vivem isso.

Segundo GIDDENS (1991, p.69), globalização pode ser definida como: “A intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitos quilômetros de distância e vice-versa.”

Pensando-se ainda em globalização e relações internacionais, nos remetemos também ao termo Multiculturalismo, que implica na prática de acomodar qualquer número de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação. Considerando-se tal definição, pensamos nos seres humanos como seres multiculturais.

Ser uma pessoa multicultural é tornar-se uma pessoa apta a acomodar, dentro de si mesmo, culturas distintas, sem preconceito ou discriminação. É entender a interferência que um evento ou acontecimento exerce, mesmo quando a muitas milhas de distância, no ambiente onde estamos ou vice e versa. É saber relacionar tais eventos distantes com a nossa realidade, com senso crítico sim, mas sem discriminação. É tornar-se mais atento ao outro, colocando-se em seu lugar.

Uma virtude que se vê cada vez menos neste ambiente em que tudo tem que ser feito “para ontem” e que resultados são mais importantes que o meio, é a paciência. O ser humano, ao contrário das máquinas, leva um tempo para assimilar certas informações e processá-las até que se torne eficiente em algo. Reconhecer este tempo em nós mesmos e nos outros pode ser um diferencial crucial para nos tornarmos indivíduos excelentes e profissionais desejados.

A aquisição de uma língua não se trata apenas em se tornar apto a comunicar-se em outro idioma, mas sim em buscar compreender e expressar-se com pessoas que têm visões diferentes; é buscar o significado não somente lexical, mas o todo que as palavras representam; é identificar diferenças e saber utilizar-se delas de maneira positiva, somando-se conhecimentos e vivências.

Fica então evidente que o conhecimento de outra língua facilita este processo. A pessoa considerada bilíngue é aquela capaz de se comunicar em duas línguas. Poliglota é a pessoa capaz de falar três ou mais idiomas. Ser bilíngue, ou até mesmo poliglota, não nos faz somente mais atraentes para o mercado de trabalho, mas nos faz pessoas capazes de entender e ser fazer entender; faz com que percebamos que não há somente uma visão ou uma maneira certa de conduzir situações.

Ser fluente em outro idioma nos torna “multicultural”, assim como o ambiente em que estamos inseridos; nos leva mais perto de quem está muitas vezes distante fisicamente e nos ajuda a derrubar barreiras, não só na comunicação, mas muito mais na compreensão. A seguir serão apresentados fatos que mostram a relevância de fazê-lo desde cedo.

Considerações acerca da Criança Bilíngue

Como apontado no capítulo anterior, acredita-se que, em termos neurológicos e cognitivos, existem vantagens em uma criança aprender, simultaneamente, dois idiomas. Além do fato do cérebro estar mais propenso a isto e de ter percepções mais aguçadas, estudos apontam outras vantagens a tal indivíduo.

Estudos datados de 2008 apontam que bilíngues que aprenderam a segunda língua durante o início da infância apresentaram melhor desempenho em áreas que requerem atenção, monitoramento e troca de tarefas. Além destas, outras características puderam ser observadas, tais como atenção, inibição, monitoramento e alternância de tarefas. Bilíngues possuem a habilidade de controlar a atenção e ignorar informações inadequadas mais rapidamente (NOBRE; HODGES apud EMMOREY, 2008 / BIALYSTOK, 2007, p. 8).

Há ainda evidências apresentadas por NEA Research (2007) de que bilíngues desde a infância tendem a ser mais criativos; melhores em resolver problemas; apresentam notas maiores em disciplinas escolares, como: matemática e linguagem artística; desenvolvem melhores habilidades verbais e espaciais; possuem maiores habilidades em compreensão oral e memória, entre outras, quando comparados a crianças monolíngues.

Segundo Dörnyei (2005, p.198), a ansiedade é possivelmente o fator afetivo que mais atrapalha o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Entendemos que, quanto mais cedo e mais frequentemente a criança for exposta à segunda língua, mais natural isto se tornará a ela, o que, por consequência, não gerará tanta ansiedade. O foco da criança, ao realizar uma atividade qualquer, não estará na língua em como utilizá-la para resolver tal atividade, e sim na atividade propriamente dita.

O fato de dominar a segunda língua quando colocado diante de uma atividade ou problema, faz com que haja uma preocupação a menos na resolução do mesmo. A ansiedade não será gerada devido à língua em si, o que possibilitará uma maior clareza e criatividade ao lidar com o que lhe fora proposto.

Segundo Cummins (2006, p.49) “as crianças não são recipientes passivos de conhecimento e linguagem, em vez disso, são parceiros com os adultos na construção conjunta de suas realidades”. Ao se verem aptas a realizar ou resolver uma atividade/problema, as crianças conseguem, ativamente, concretizar soluções e construir sua realidade, pessoal e única.

Estudiosos da mesma área encontraram pontos contrastantes, em que crianças monolíngues se mostraram mais habilidosas que as bilíngues. Estudos realizados por Bialystok (2008) mostraram que o primeiro grupo apresentava um vocabulário mais amplo na língua em que dominava; o segundo, apesar de ser capaz de se comunicar em duas línguas, apresentava vocabulário restrito nos dois idiomas.

Ainda considerando estes estudos de Bialystok (2008), pôde-se observar também que tanto crianças quanto adultos bilíngues se mostraram mais lentos ao nomear figuras; demonstraram dificuldade em identificar palavras através de barulhos e maior interferência quanto à decisão lexical. Estudos de Michael e Gollan (2005) mostram que não se sabe ao certo o motivo de apresentarem tal deficiência lexical, mas uma explicação plausível seria a de que indivíduos bilíngues usam cada uma das línguas menos frequentemente que os monolíngues, o que criaria “links mais pobres” nas conexões mais importantes para uma produção rápida e fluente.

Conforme Oliveira (2002, p.96):

No início da aprendizagem bilíngue, entre os dois ou três anos, observa-se mais frequentemente uma mistura de línguas do que uma alternância. No entanto, à medida que a criança cresce, a mistura dá progressivamente lugar à alternância. Nesta fase etária, como o bilinguismo ainda não está perfeitamente estabelecido, constata-se que, na criança, uma das duas línguas é dominante, sendo 70% das palavras da outra língua aplicadas em frases e nomes e 30 % em verbos, adjetivos, pronomes e preposições (VIHMAN,1985).

Considerando-se tal citação e também dados obtidos através de entrevista, compreende-se que, inicialmente, o aluno bilíngue poderá apresentar dificuldades quanto a quando e como usar a segunda língua, porém em um período relativamente curto de tempo (dois a três anos) ele consegue identificar tais dificuldades em si mesmo e consegue minimizar tais dificuldades de uso das línguas.

Conforme o que fora dito em entrevista pela coordenadora de uma escola bilíngue de São José dos Campos, Susan Clemesha (Apêndice Um), “O aluno que é submetido à alfabetização em duas línguas têm mais oportunidades de refletir sobre cada uma de suas línguas, desenvolvendo mais habilidades metacognitivas e maior flexibilidade cerebral”.

Susan descreveu ainda algumas características relevantes que pôde observar, por estar em contato direto com crianças e adolescente bilíngues, tais como o desenvolvimento de uma mentalidade mais aberta; apreço por diferentes culturas; maior flexibilidade no processo de aprendizagem e maior facilidade em estabelecer conexões, observando assim, na prática, o que fora apresentado anteriormente na teoria.

Ainda citando o que fora obtido em entrevista, Susan disse que “O aluno bilíngue” é em inglês. Ser bilíngue traduz a diferença entre a simples habilidade de comunicação e aprendizagem global, possibilitando que o indivíduo seja melhor preparado para as demandas do mundo atual”. A pessoa bilíngue consegue pensar no idioma, não somente pensar sobre o idioma. A criança bilíngue consegue, desde muito cedo, relacionar diversas áreas da sua vida com a segunda língua e conseqüentemente, consegue se expressar efetivamente nesta língua.

Baseando-se no que fora exposto neste capítulo, reforça-se que o objetivo deste estudo não é o de apontar apenas o que é considerado benéfico do ponto de vista da aquisição da segunda língua por crianças, mas também mostrar quais são as dificuldades e obstáculos que tais indivíduos podem vir a apresentar.

Cabe então aos pais e educadores optarem por métodos que facilitem esta aquisição, e se conscientizarem que haverá conflitos, mas que isto faz parte do processo de aprendizagem e crescimento; e que mesmo que haja dificuldades, devem-se considerar as vantagens em formar uma criança que tenha uma visão ampla do universo em que está inserida, capaz de ser adaptável e crítica, no sentido de buscar sempre interagir positivamente com o ambiente e pessoas ao seu redor.

O PROFESSOR E A SEGUNDA LÍNGUA

Existem várias definições para a palavra professor; algumas destas são formais, como a obtida no dicionário Michaelis (2002, p.632), que se refere a ele como “Homem que ensina uma ciência, uma arte ou uma língua; mestre”. Há outras que buscam descrever sua essência: “Pessoa que, por conhecimento adquirido ou experiência de vida, pode ser mentor, espelho e norte para outros que desconhecem fatos ou acontecimentos” (DICIONÁRIO INFORMAL).

Um bom professor reconhece a importância do seu papel; percebe como a sua maneira de ensinar, de lidar com o aluno, suas dificuldades e habilidades são fundamentais para o aprendizado do indivíduo em questão e zela pelo bom aprendizado; é sensível ao que acontece na vida do aluno fora do ambiente escolar; baseia sua análise não somente em exercícios ou avaliações realizadas, mas no dia a dia do educando; enfim, conhece suas limitações, mas também a relevância da sua função como educador.

O profissional que se dedica à educação e formação acadêmica de outro indivíduo deve se preocupar em primeiro lugar com a sua própria educação e formação. É importante que tal profissional reconheça que necessita estar sempre atualizado, e que busque em si mesmo o que pode e deve ser melhorado, a fim de que o processo de aprendizado se inicie em si mesmo e tenha continuidade em seus alunos.

Em conversas informais com pais de alunos, orientadores e coordenadores de escolas e com professores, é possível perceber que a responsabilidade maior do aprendizado recai sempre sobre este último profissional, o professor. Independente da instituição em que trabalhe; dos pais ou ambiente familiar do aluno; do interes-

se ou capacidade do aluno; é de responsabilidade do professor realizar um trabalho de qualidade, minimizar os problemas externos para que não surjam problemas escolares (aprendizado, notas, relacionamentos) e sempre capturar a atenção e interesse dos alunos.

Além de ensinar conteúdos escolares, de passar informações e conhecimentos, o professor deve ser sensível para analisar o contexto em que se encontra. Ele deve se atentar primeiramente ao indivíduo alvo de sua atenção, o aluno, e tudo o que o envolve: contexto familiar, bem estar físico, asseio, interesse, características pessoais, etc. Deve levar em consideração também o ambiente escolar, as ferramentas das quais dispõe para a realização de seu trabalho e cumprimento de seus objetivos, tais como biblioteca, computadores, televisões, materiais de apoio (fantoques, músicas, brinquedos), profissionais qualificados para lhe ajudar na identificação e resolução de problemas, etc.

Independente da visão ou definição que temos ou consideramos correta com relação a este profissional, há algo que é indiscutível: sua importância como canal de informações, transmissor de conhecimentos, estimulador do constante aprendizado, facilitador no ensino e ambiente escolar, dentre outras inúmeras características tão peculiares a tal profissional.

O professor deve primeiramente entender e assumir tais responsabilidades, se enxergar da maneira exposta acima, e então se preparar para fazer a diferença na vida de cada um de seus alunos.

Costa e Garmston (1985) sugerem que um bom ensino depende de um bom planejamento. Eles indicam que a fase de planejamento do processo de ensino requer altos níveis de reflexão e podem ser o elemento mais importante no sucesso do

ensino. Eles apontam ainda que bons professores pensam sobre as lições do ponto de vista do aluno e consideram como o estilo de aprendizado individual, preferências e habilidades vão interagir com a lição a ser apresentada.

Professores de línguas devem ser e fazer tudo o que fora descrito acima, porém, além destas, devem planejar atividades extras, o que inclui planejamento para aprimoramento e melhora do idioma; identificar atividades instrucionais que possam fazer o conteúdo acessível aos alunos, entre outros. Eles devem focar não somente no idioma a ser apresentado, mas também como este idioma será apresentado, ensinado e cobrado dos alunos.

Professor e o Ensino da Segunda Língua

Como exposto anteriormente, aprender uma segunda língua requer, no mínimo, esforço por parte de quem está aprendendo. Contudo, isto não é requerido somente a quem está aprendendo, mas também, e principalmente, a quem se propõe a ensinar uma segunda língua.

Segundo Richards (1988, p.4-5), um professor de línguas deve:

- Preparar atividades de interação comunicativa, tais como trabalho em grupo, jogos, dramatizações e simulados.
- Organizar e facilitar a interação comunicativa
- Julgar de maneira adequada o equilíbrio entre fluência e precisão
- Ter consciência dos erros cometidos por quem está aprendendo
- Tratar de maneira apropriada tais erros

Já fora ressaltada a importância do professor, e em se tratando do ensino de segunda língua para crianças esta importância é ainda mais latente. Sabemos que o aprendizado da segunda língua quase sempre vem acompanhado de obstáculos e dificuldades por parte dos alunos; o aprendizado de outra língua por crianças é ainda mais peculiar e requer maior percepção do profissional que lida com tais indivíduos, a fim de que ele seja um facilitador/motivador de tal tarefa.

Faz-se necessário que este profissional busque recursos e estratégias que despertem o interesse pela segunda língua e captem a atenção da criança; incentive o uso da segunda língua; busque, no lúdico, atividades que os façam interagir de maneira natural com a língua; motive-os a desejar cada vez mais se comunicar no idioma em questão.

Preparar atividades de interação comunicativa, como descrito por Richards (1988), é de extrema importância para que o aluno se veja diante de situações concretas e busque maneiras de se comunicar e expressar o que deseja. Quanto mais o professor estimular este tipo de atividade, mais o aluno se esforçará para se fazer entender.

Cabe ao professor organizar e facilitar esta interação comunicativa, dando suporte sempre que necessário, reafirmando os pontos positivos e sendo sensível para perceber quando e como corrigir os pontos que podem ser melhorados.

Os professores devem propor experiências e atividades que proporcionem a comunicação entre um aluno e outro. Segundo Long e Porter (1985), alunos precisam de oportunidades frequentes e contínuas para produzir em uma língua, oportunidades estas, melhores aproveitadas através

de atividades de aprendizado que requeiram colaboração em grupo.

Portanto, a fim de atingir o objetivo de ensinar uma segunda língua com excelência, o professor deve utilizar-se de tais recursos, e tantos outros que se façam necessários, para mostrar a seus alunos e levá-los a entender que “língua é o que utilizem no dia a dia para se comunicar, jogar, falar, estudar, aprender, etc.; que com a língua podem ler histórias divertidas, inventar personagens ou explicar uma piada” (Cassany; Sanz; Luna, 1994, p.15).

É mostrar aos alunos que a língua é fundamental no dia a dia deles; é despertar a atenção para o fato que, quanto mais conhecerem e estudarem uma língua, mais aptos estarão a expressar o que realmente desejam; é demonstrar, na prática, o que fora apresentado na teoria. É fazê-los compreender que, desde jovens, podem utilizar-se de mais de uma maneira para resolver problemas, criar soluções e se relacionar com as pessoas e o ambiente ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando-se por base o que fora apresentado ao longo deste e por experiências como profissional no ensino de línguas, infere-se que é possível para um adolescente, adulto e até mesmo um idoso aprenderem um idioma, mas sabe-se também que comumente o adulto terá mais dificuldades que o adolescente, e o idoso terá mais dificuldades que o adulto e o adolescente, e que estas três gerações não terão a mesma facilidade que uma criança (pensando-se somente em habilidade e não em disciplina/dedicação ou interesse)

Conclui-se que a facilidade de crianças para o aprendizado de uma segunda língua é favorável quando se pensa no quesito tempo; quanto mais jovem, mais fácil se torna este aprendizado. Observou-se e demonstrou-se também que além de tal facilidade, crianças possuem a habilidade natural, devido à estrutura cerebral, de se tornarem excelentes falantes de uma segunda língua em se pensando nos quesitos fluência, pronúncia e capacidade de reter informações e vocabulário.

Fica evidente que, como em qualquer outra atividade em que ainda não obtivemos domínio, dificuldades surgirão ao longo deste processo. Para crianças, consideradas como aquelas do nascimento até os doze anos de idade, esta dificuldade é ainda mais latente, uma vez que estão passando por processos de aprendizado em diversas áreas de sua vida e por ainda não possuírem domínio da maior parte deles.

É comum vermos crianças em sala de aula desinteressadas, desestimuladas, sem o desejo de passar a conhecer aquilo que lhes está sendo apresentado. Isto se deve muitas vezes ao fato de terem falhado anteriormente e terem sido punidas por pessoas ao seu redor ou por elas mesmas, gerando assim uma atitude negativa perante o objeto de estudo. Com o ensino de línguas também é comum vermos isto repetidamente e mais intensamente, uma vez que, neste processo, as falhas são frequentes.

O que as crianças não compreendem é que estas falhas são necessárias e fazem parte do processo de aprendizado e aquisição da segunda língua. O professor, no entanto, é a pessoa que não pode desconhecer este fato. Caso ele desconheça este processo, será na maioria das vezes a pessoa a punir o aluno e conseqüentemente desestimulá-lo. Estar ciente que o aprendizado da segunda língua leva tempo, esforço, repetições e mudança de estratégias, fará com que o professor esteja sempre estimulando a criança durante este processo e ajudando com que ela evolua.

Os pais também devem tomar conhecimento das dificuldades que seus filhos poderão enfrentar, mas também devem encará-las como parte do processo de aprendizagem e devem procurar ser canal de estímulo ao desenvolvimento e melhorar nos resultados dos mesmos.

Apesar de todos os obstáculos que surgirão ao longo deste processo, pelo qual todos que se dispõem a passar por ele enfrentam, as crianças ainda são as mais aptas, pensando-se na estrutura cerebral, a serem cem por cento bem sucedidas quando considerando fluência, pronúncia, entonação, ritmo, sotaque e sons.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRADORES com apud COLLINO, Rodrigo. **Infância é o melhor momento para iniciação num segundo idioma**. Administradores.com: 11 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/infancia-e-o-melhor-momento-para-iniciacao-num-segundo-idioma/8643/> Acesso em: 14 de Abril de 2024.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism: Language and Cognition**. Cambridge University Press 12:3-11, 2008. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=6&fid=3107596&jid=BIL&volumeId=12&issueId=01&aid=3107592&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=&fulltextType=RA&fileId=S1366728908003477> . Acessado em: 14 de Abril de 2024.
- CASSANY, Daniel; SANZ, Glòria; LUNA, Marta. **Enseñar Lengua**. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÒ, 1994. Pág. 15
- COSTA, Arthur; GARMSTON, Robert.. Supervision for intelligent teaching. **Educational Leadership**, 42(5), 70-80, 1985
- CURTAIN, H.A.; PESOLA, C.A. **Languages and the Children – Making the Match**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1988.
- DICIONÁRIO **INFORMAL**. <http://www.dicionarioinformal.com.br/professor/>. Acesso em: 14 de Abril de 2024.
- DÖRNYEI, Zoltán. **The Psychology of Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2005.
- FRANÇA, Luana A. de; LUCENA, Aline. **Sobre o direito à comunicação no mundo globalizado e a esfera linguística da diplomacia atual**. Revista de Geopolítica, 2012. Vol. 3, Número 2, Pág. 164. Disponível em: <http://www.revistageopolitica.com.br/ojs/ojs-2.2.3/index.php/rg/article/viewArticle/81> Acesso em: 14 de Abril de 2024.
- GENESEEE, Fred. **Education Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**. 12a. ed. Cambridge University Press: New York, 2006.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991, Pág. 69.
- HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LONG, Michael H.; PORTER, Patricia A. . **Group work, interlanguage talk, and second language acquisition** **TESOL Quarterly**, 19(2), 207-227, 1985.
- MECHELLI, A.; CRINION, J.T.; NOPPENY, U.; O'DOHERTY, J.; ASHBURNER, J.FRACKOWIAK, R.S.; PRICE, C.J. **Structural plasticity in the bilingual brain**. Nature, 2004.
- MICHAEL, E. B.; GOLLAN, T. H. **Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production**. Kroll e de Groot (eds.), pag. 389–407, 2005.
- MICHAELIS: **Dicionário Escolar Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002. – (Dicionários Michaelis).
- NEA Research. **The Benefits of Second Language Study – Research Findings with Citations**. Disponível em: <http://www.ncssfl.org/papers/benefitsSecondLanguageStudyNEA.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2012, 2007.
- NOBRE, Alena P.M.C.; HODGES, Luciana V. dos S. D. apud EMMOREY, Luk K. ET AL 2008 / BIALYSTOK, E. 2007,08. **A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15, Pág 180-191. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 20 de setembro de 2012.
- OLIVEIRA, Ana M. R. . Encontro Nacional de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: ACESSO AO LÉXICO E ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS EM BILÍNGUES. **EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**, Leiria, nº7, 229 pág, 2002. Disponível em: <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1431.1.pdf#page=86>. Acesso em: 10/06/2013.

RICHARD, Jack C. **Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1988. Pág.: 4,5.

ROCCA, Paolina D. A. **O Desempenho de Falantes Bilíngues: Evidências Advindas da Investigação do VOT de Oclusivas Surdas do Inglês e do Português**. DELTA, 19:2, 2003.

_____. O Desempenho de Falantes Bilíngues: Evidências Advindas da Investigação do VOT de Oclusivas Surdas do Inglês e do Português. DELTA, 19:2, 2003, p.307 Apud LOCKE, J. 1997. **A theory of neurolinguistic development. Brain and Language**, 5: 265-326, 1997.

SOARES, Isabelle M. **Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira: Estudo de Caso** [Dissertação]. Recife, Universidade Católica de Pernambuco, 2009.

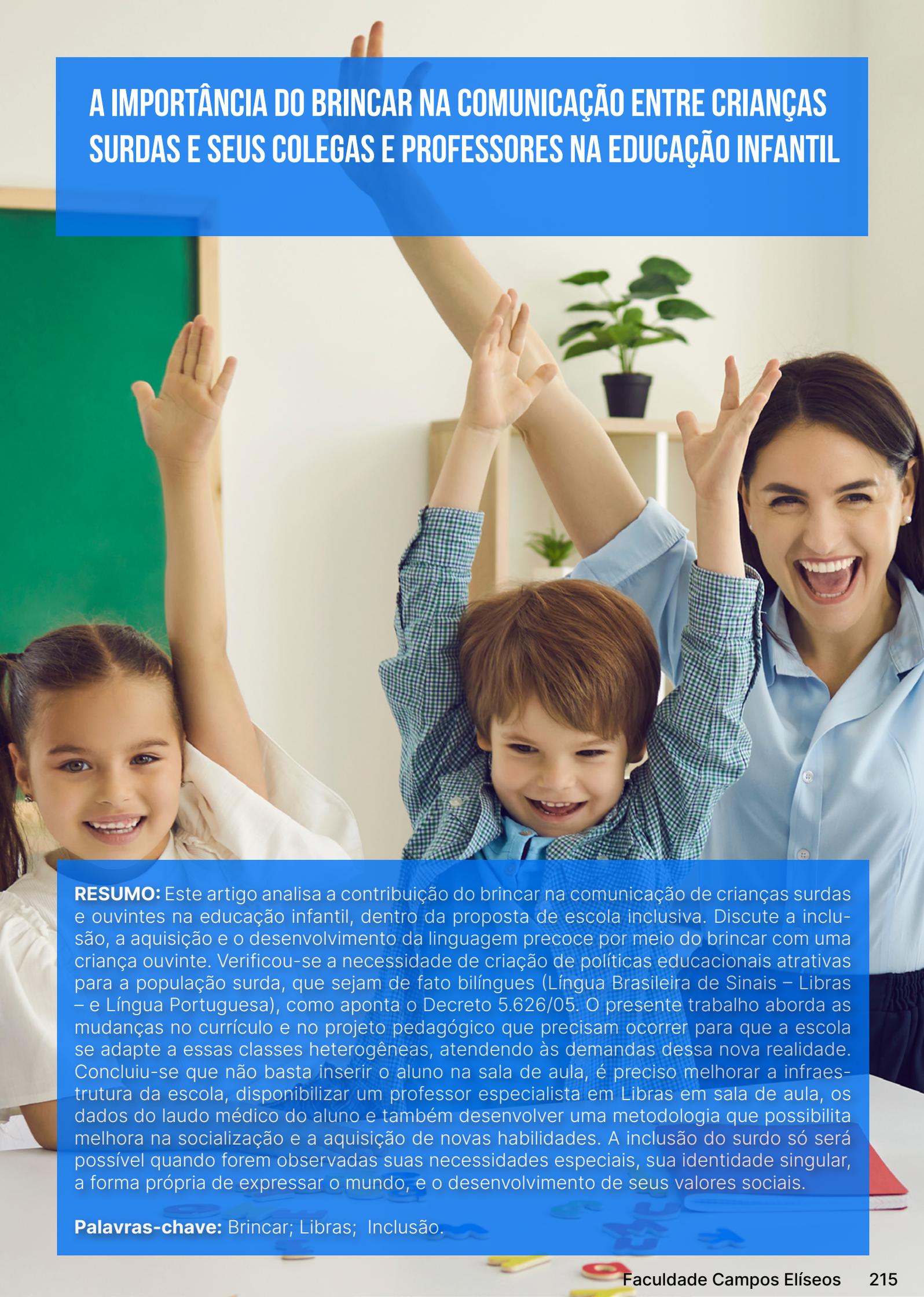
TRIMNELL, Edward. **Why you need a foreign language and how to learn one**. Cincinnati, Ohio: Beechmont Crest Pub, 2005.

VIHMAN, M. **Language differentiation by the bilingual infant. Journal of Child Language**, 12, 2, 297-324, 1985.

IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Duarte; Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA COMUNICAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E SEUS COLEGAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A photograph of a classroom scene. A female teacher with dark hair, wearing a light blue button-down shirt, is smiling broadly and raising her right hand. In front of her, a young boy with brown hair, wearing a blue and white checkered shirt, is also smiling and raising both hands. To the left, a young girl with dark hair in pigtails, wearing a white shirt, is smiling and raising her right hand. The background shows a green chalkboard, a wooden shelf with a potted plant, and a white wall. The overall atmosphere is positive and educational.

RESUMO: Este artigo analisa a contribuição do brincar na comunicação de crianças surdas e ouvintes na educação infantil, dentro da proposta de escola inclusiva. Discute a inclusão, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem precoce por meio do brincar com uma criança ouvinte. Verificou-se a necessidade de criação de políticas educacionais atrativas para a população surda, que sejam de fato bilíngues (Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa), como aponta o Decreto 5.626/05. O presente trabalho aborda as mudanças no currículo e no projeto pedagógico que precisam ocorrer para que a escola se adapte a essas classes heterogêneas, atendendo às demandas dessa nova realidade. Concluiu-se que não basta inserir o aluno na sala de aula, é preciso melhorar a infraestrutura da escola, disponibilizar um professor especialista em Libras em sala de aula, os dados do laudo médico do aluno e também desenvolver uma metodologia que possibilite melhorar na socialização e a aquisição de novas habilidades. A inclusão do surdo só será possível quando forem observadas suas necessidades especiais, sua identidade singular, a forma própria de expressar o mundo, e o desenvolvimento de seus valores sociais.

Palavras-chave: Brincar; Libras; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral discutir a inclusão de crianças surdas na escola regular. Como objetivos específicos: discutir como a convivência com crianças ouvintes e a brincadeira podem contribuir para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas; abordar as mudanças no currículo e no projeto pedagógico que precisam ocorrer para que a escola se adapte a essas classes heterogêneas, atendendo às demandas dessa nova realidade.

Justifica-se esta pesquisa porque a linguagem no brincar da criança surda é um tema que tem recebido pouca atenção e que merece ser pesquisado, pois envolve uma forma de atividade peculiar à infância, de grande relevância para a formação do sujeito. A inclusão de surdos em escola regular é um assunto que requer analisar a situação amplamente, e necessita um conhecimento melhor sobre o surdo, sua situação cotidiana de inclusão/exclusão e discutir práticas e teorias partindo de uma questão sociocultural, onde o surdo é um sujeito que possui uma língua natural, a Língua de sinais (LIBRAS) é utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e entre surdos e ouvintes.

Como o brincar pode ajudar o professor da escola regular a fazer a inclusão das crianças surdas em sua sala de aula?

A comunicação é de suma importância para o desenvolvimento humano e o mesmo se dá com os alunos surdos, onde embora os mesmos não tenham a comunicação de forma oral, mas conseguem se expressar de forma gestual existindo assim a comunicação.

A Língua dos sinais, libras é uma língua natural como qualquer outra, com estruturas sintáticas, semânticas, morfológicas, e a diferença básica é que ela também utiliza a imagem para expressar-se. Pesquisas sobre o brincar de crianças surdas indicam que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica.

Com a Declaração de Salamanca (1994, Cit. In: Madureira e Leite, 2003: 35), a respeito dos princípios, políticas e práticas no campo das necessidades da educação especial, que é preconizada uma educação de inclusão. Nesta declaração de Salamanca o conceito de necessidade especial passa a abranger todos os jovens e crianças que têm deficiência ou dificuldade escolar.

A Conferência Mundial acerca das Necessidades Educativas Especiais, constituída pela UNESCO colaborando com o governo da Espanha, em 1994, em Salamanca, é também baseada na igualdade de oportunidades, e oferece um aspecto integralmente de inclusão.

O objetivo da escola inclusiva incide na criação de um princípio que tenha possibilidade de oferecer condições para as necessidades dos alunos. Contudo, ter respeito às peculiaridades de cada indivíduo colaborando na solução de problemas, e dando acesso aos professores para se capacitarem, proporcionando assim, a igualdade de oportunidade melhorando a ação educativa.

Assim, o apoio não será organizado em classe especial, os professores devem trabalhar em equipe nas atividades comuns correspondente ao currículo geral, de maneira a adaptá-lo a necessidade e capacidade de cada um e de todos os alunos, ainda que seja muito complexo este trabalho, exigirá apoio de vários especialistas acadêmicos.

Fundamentado nos estudos desenvolvidos no primeiro capítulo foi discutido algumas considerações sobre o ensino da língua portuguesa para surdos em nosso país, as causas da surdez e a inclusão de crianças surdas na escola regular; no segundo capítulo a importância de brincar, em especial a criança surda.

Esse trabalho seguiu uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet, revistas científicas e livros, tendo como referencial teórico os autores: Góes (1997); Silva (2002); Martins, Albres e Souza, (2015); Collat al, (2004).

O BRINCAR

Sabe-se que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que as impede de adquirir naturalmente a linguagem oral, que é utilizada pelo grupo ouvinte majoritário (Góes, 1997). Além do problema comunicativo, a maior dificuldade pelo surdo refere-se ao acesso, muitas vezes tardio e limitado, à língua de sinais, configurando especificidades ao desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognoscitivo do sujeito

Daí a importância de pensarmos na escola para surdos como ambiente estimulador do aprendizado da LIBRAS e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras. Silva (2002) acrescenta que, na tentativa de explorar as questões relacionadas à cognição e à linguagem, o lúdico é um campo fértil para estudar a relação entre a imaginação e o uso de sinais pela criança surda.

A criança surda ao brincar revela como compreende e interpreta uma cultura que é baseada na oralidade. A brincadeira tem importância central no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois é brincando que ela se envolve em um mundo ilusório em que tudo pode ser realizado (SILVA, 2002, p.12).

A Educação Infantil tem grande relevância nesse processo, como espaço de constituição de linguagem: local no qual os surdos terão a possibilidade de sua aquisição de modo mais natural, ou seja, terão a aquisição da Libras à medida que brincam, que dialogam com os colegas surdos, com os educadores bilíngues: Libras/Português, numa constituição dialógica de linguagem, conforme já descrita anteriormente (BAKHTIN 2010 p.45).

Além da especificidade da língua de sinais, destaca-se a expressividade corporal e facial dos sujeitos surdos que têm a sua língua e comunicação ampliadas para as diferentes possibilidades de expressão

corporal. Isso faria parte de um ethos surdo, características comuns a esse grupo que o distingue do modo de ser dos ouvintes

Góes (2002, p.65) defende ainda que a atividade lúdica é fundamental no espaço escolar, e para isso há de haver adultos sinalizadores para facilitar a aquisição de linguagem por crianças surdas. Sugere a urgência de políticas educacionais que incentivem "o brincar de crianças que se encontram em aquisição da Língua Brasileira de Sinais no contato com surdos adultos, já na etapa de Educação Infantil" (GÓES, 2002, n.p.)

Reily (2004, p. 78) acrescenta que o brinquedo é um dos recursos mais eficazes para promover a ação da criança sobre o objeto. O aluno com necessidades especiais, que se vê excluído de muitas experiências, pode, por meio do brincar, exercer seu direito de ser criança. Ela pode participar quando o brinquedo está na sua mão e quando ela está com as outras crianças brincando. O brinquedo promove a acessibilidade e é um mediador de grande eficácia, por trazer o mundo para perto da criança.

O brincar, mediado pela Libras em episódios, proporciona a possibilidade de flexibilizar a função dos objetos e a interação com outros (pares) (SILVA, 2002).

Dos autores que estudaram o brincar de crianças surdas destacam-se: Góes (2006) que acompanhou oito crianças surdas, na faixa etária de cinco a seis anos, e demonstra a capacidade destas para brincar e construir situações imaginárias, encenando enredos e personagens diversos.

Simões (2006) investigou como as crianças surdas, que se comunicam por meio da língua de sinais, representam e constroem os papéis sociais no jogo imaginário. Seu estudo comprovou que as

crianças surdas brincam e utilizam as representações sociais, pois possuem uma língua de sinais que as possibilita adquirir a linguagem.

O brincar é um meio de colocar e manter a criança numa situação prazerosa, o que lhe permite aperfeiçoar as condições para o treinamento da linguagem por um fonoaudiólogo, por exemplo. A efetividade do trabalho terapêutico depende do controle das condições de treinamento.

A linguagem no brincar da criança surda envolve uma forma de atividade peculiar à infância, de grande relevância para a sua formação. Segundo Góes (2002) a atividade lúdica é fundamental no espaço escolar, e para isso há a necessidade de adultos sinalizadores para facilitar a aquisição de linguagem por crianças surdas. A autora sugere que se criem políticas educacionais que incentivem “o brincar de crianças que se encontram em aquisição da Língua Brasileira de Sinais no contato com surdos adultos, já na etapa de Educação Infantil” (GÓES, 2002, n.p.).

A brincadeira é fundamental para que as crianças possam compreender seu lugar e papel no mundo e possam expressar seus desejos. Com relação à linguagem, a brincadeira requer o aprendizado de linguagem própria, de uma forma específica de comunicação que faz parte das regras que existem quando estão brincando. Além da importância da aquisição de uma língua que serve para a comunicação e organização do pensamento existe uma comunicação que se dá a partir das situações lúdicas (VYGOTSKY, 2012, p.45).

As condições sociais de interação dialógica, bem como o modo como vivem as crianças, suas relações efetivas com a linguagem e com o outro, sejam os pais e familiares ou os outros na escola, são fundamentais para compreender sobre o processo de aquisição de linguagem.

Estudar o brincar de crianças surdas em espaço de escola inclusiva bilíngue é interessante para a análise de como elas vão significando o mundo entre surdos e ouvintes, entre língua de sinais e língua portuguesa, construindo sentido sobre o outro surdo ou ouvinte que interage com ela.

A Educação Infantil tem grande valor como espaço de constituição de linguagem: local no qual os surdos terão a possibilidade aprender de modo mais natural, ou seja, terão a aquisição da Libras à medida que brincam, que dialogam com os colegas surdos, com os educadores bilíngues: Libras/Português, numa constituição dialógica de linguagem, conforme já descrita anteriormente (BAKHTIN, 2010 p.22).

Segundo Pereira (2015), a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e, por não adquirirem a língua de sinais no convívio familiar, chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua.

Por isso é importante pensarmos na escola para surdos como ambiente estimulador do aprendizado de LIBRAS e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras. Silva (2002) acrescenta que, na tentativa de explorar as questões relacionadas à cognição e à linguagem, deve-se estudar o lúdico para verificar a relação entre a imaginação e o uso de sinais pela criança surda.

Nas brincadeiras, mais do que o uso da língua percebe-se sua expressividade através de movimentos e expressões faciais e corporais. A comunicação ocorre pela expressividade e pela proximidade corporal entre elas. O ato de chamar os amigos pelo toque é a base da relação, o que se pode observar nas brincadeiras.

Existe a necessidade de revisão do espaço escolar, da demanda de novas estratégias de acessibilidade discursiva para atender às especificidades de alunos sur-

dos, e em razão de discussões sobre a inclusão da pessoa surda, tendo em vista a história de insucesso escolar desses alunos na escola regular.

Uma característica bem particular dos alunos surdos é o fato de falarem (tudo) o que pensam, sem a preocupação demasiada com determinadas regras sociais de comportamento e que regulam a convivência.

Botelho, (1998) entende que o aprendizado de comportamentos discursivos depende de experiências interativas e ocorre somente ao longo do tempo. No caso dos surdos, a autora sustenta que eles possuem um modo de dizer sem mediação social, em demasia centrado no que o sujeito pensa e sente.

A falta de informação e conhecimento da realidade social e cultural fazem com que os estereótipos estejam presentes na prática pedagógica, interferindo no processo de ensino aprendizagem.

Não se pode criar currículos e programas educacionais que somente favorecem uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e entre surdos e ouvintes. Para melhor nos inteirmos dessa realidade é interessante que essa linguagem se faça conhecer, e que haja uma procura por ela com o interesse de aprendê-la. LIBRAS não é apenas uma medida paliativa para se estabelecer algum tipo de comunicação com os deficientes auditivos, mas é uma língua natural como qualquer outra. A diferença básica é que ela também utiliza a imagem para expressar-se. Para se aprender LIBRAS se deve, portanto, passar por um processo de aprendizagem de uma nova língua, tal qual fazemos quando nos propomos a aprender francês, inglês, etc.

Crianças com perda auditiva leve podem apresentar dificuldades de percepção de sons da fala de menor intensidade, como consoantes surdas, desatenção, alterações leves de linguagem e fala.

Nas perdas auditivas moderadas a criança apresentará dificuldades em significados de palavras abstratas, regras gramaticais, distorções, omissões de fonemas e problemas de aprendizado. Essas crianças geralmente apresentam respostas satisfatórias com o uso de aparelhos de amplificação sonora.

Crianças com perda auditiva severa não desenvolvem espontaneamente a fala e necessitam de intervenções precoces. Apresentam alterações graves de linguagem e fala e problemas educacionais associados. Nas perdas auditivas profundas a fala é caracterizada por alterações vocais. As crianças apresentam atraso grave de linguagem e problemas de aprendizagem (NORTHERN E DOWNS, 2002 p.25).

O surdo é incapaz de desenvolver a linguagem oral, evidentemente porque não houve. Os limiars auditivos desses pacientes são de tal forma elevados que não conseguem escutar o som de modo adequado. Escutam ruídos, mas não são sons. As perdas de audição são maiores que 93 Db nas frequências de 500, 1.000 e 2.000 Hz.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Português em casa, na interação com os familiares, a maior parte das crianças surdas vai aprendê-la na escola. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privados de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que adquirem conhecimento tais como conversas com a família e contação de história. Em decorrência disso, geralmente as crianças chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa.

Até a década de 80, no Brasil, o objetivo das escolas para surdos era oralizar os alunos. Visando este aprendizado da Língua Portuguesa oral, o professor apresentava as palavras aos alunos e prosseguia utilizando estas palavras em estruturas frasais, inicialmente simples e posteriormente mais complexas. Para este fim utiliza exercícios de substituição e repetição e pretendia a memorização das estruturas frasais.

Esta mesma forma de trabalho era usada para a modalidade escrita da Língua Portuguesa. O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e estas eram trabalhadas inicialmente na forma oral, com apoio do concreto e depois por escrito com apoio de figuras.

Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor proponha atividades que envolvessem a produção de frases, geralmente com base em estruturas frasais já trabalhadas.

Submetidos a este ensino sistemático e padronizado, embora alguns alunos surdos chegassem a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, tratava-se de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se na maior parte das vezes desorganização morfossintática acentuada, frases desestruturadas, sem elementos de ligação, flexões.

Era como se a língua tivesse sido aprendida mecanicamente sem reflexão sobre seu funcionamento. As dificuldades na compreensão da leitura, assim como as de produção da escrita, eram frequentes e chegaram a atribuí-las à surdez. Como consequência, os surdos foram considerados pessoas que, por não ouvirem, não entendem o que leem e apresentam dificuldades acentuadas no uso da língua majoritária.

Nas línguas estrangeiras também predominou esta forma de ensino que dá ênfase ao código da língua, Martins-Cestaro (1999) apresenta uma retrospectiva das metodologias comumente empregadas no ensino do francês como língua estrangeira.

Nela fica evidente que, até a década de 80, se dava ênfase ao código da língua. Todas as metodologias tinham como objetivo que os alunos dominassem a morfologia e a sintaxe da língua e para isso submetem-se os alunos ao ensino gradual de estruturas frasais usando exercícios estruturais. A finalidade destes exercícios era a memorização e o professor controlava e dirigia o comportamento linguístico dos alunos.

Tendo como base os princípios da teoria comportamental de Skinner a aquisição de uma língua era considerada um processo mecânico de formação de hábitos e automatismos.

Nos últimos anos observam-se tentativas de mudança na concepção de língua no ensino de surdos, sendo a língua em vez de código concebida como atividade discursiva, ou seja, produzir linguagem significa produzir discurso.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade discursiva. O objetivo no ensino da língua Portuguesa, com esta nova concepção de atividade discursiva, deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases.

O objetivo do ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos é o uso da língua e não a memorização de estruturas gramaticais. Os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto, a escola deve propiciar a aquisição da Língua Brasileira

de Sinais pelos alunos para que, com base nela, constituíssem seu conhecimento de Língua Portuguesa.

Svartholm (2003, p.18) se referia aos surdos na Suécia e destacava a importância de ler para as crianças surdas desde a idade pré-escolar:

Contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na língua de sinais. A autora esclarece que os textos lidos não são adaptados, sendo livros comuns para crianças (SVARTHOLM, 2003 p.18).

Também Tovar (2000, p.34) enfatiza a importância da leitura como principal fonte de informação para a criança surda adquirir a língua majoritária. Para o autor é através da leitura, da escrita de bilhetes, anúncios, rótulos e demonstrando a utilidade da escrita nas atividades da vida diária que ocorre este aprendizado.

A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler, e as explicações sobre gramática devem no início se reduzir aos casos em que a criança solicitar, deixando a sistematização para quando a criança já tiver mais conhecimento sobre a língua.

Svartholm (1998, p. 19) destaca o interesse como fator que deve ser considerado no aprendizado da escrita. Além disso, o professor deve motivar os alunos surdos a ler e, para isto, deve selecionar textos interessantes e que possam ser entendidos pelos alunos.

É comum a utilização de materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos que decorrem da imagem que o professor tem de seu aluno, e que contribuem em grande parte para as dificuldades que estes apresentam.

A Inclusão de Crianças Surdas na Escola Regular

A inclusão de crianças surdas no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino à necessidade dos alunos.

Os baixos índices de matrículas de alunos surdos na Educação Infantil – e, conseqüentemente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental – revelam que existe a necessidade de criação de políticas educacionais atrativas para a população surda que sejam de fato bilíngues Língua Brasileira de Sinais Libras e Língua portuguesa como aponta o Decreto 5626/05 (MARTINS, ALBRES E SOUZA, 2015, p.34).

Mais importante que ter a circulação da Libras na escola é, de fato, possibilitar que essa língua seja utilizada nos usos cotidianos, nas avaliações, nas salas de aulas, na relação com alunos ouvintes, tendo espaço de poder nas negociações escolares como a língua portuguesa.

O artigo 59 no parágrafo 1º da LDB, nº 9394/96 diz claramente que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades.

Quando pensamos na inclusão de surdos é importante lembrar de alguns fatores importantes: Deve-se oportunizar o aprendizado favorecendo a diferença sociolinguística e valorizando a comunicação espaço/visual em todos os momentos deste processo, já que, segundo Skliar (1998, p.14) "... todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual".

Segundo Mazzotta (1996, p.18), o atendimento às necessidades educacionais especiais na classe e ou a utilização de todo conhecimento acumulado pela área de educação especial, proporcionará a melhoria da qualidade de ensino segundo as características de cada aluno, visando a um atendimento individualizado, organizará os currículos, visando diversificar a metodologia e as estratégias de ensino entre tantas modificações e com certeza benéfica para todos os educandos.

Assim, a organização pedagógica de uma proposta educativa bilíngue precisa considerar todos esses aspectos, para conduzir a criança para seu pleno desenvolvimento, social e linguístico.

“Podemos dizer que as coisas em si não seriam totalmente conhecidas se não fossem reconhecidas pelo pensar humano através da palavra” (PINO, 2001, p. 48). Assim, as crianças surdas, processualmente, reconhecem os sinais, os significam e ressignificam no jogo da linguagem da brincadeira (Silva, 2002). É importante que a língua de sinais seja praticada cotidianamente nas salas de aula, nas relações com os alunos ouvintes e na presença de educadores surdos para transmitir aspectos das culturas das pessoas surdas.

Quando se fala em inclusão de surdos há uma diversidade de fatores e experiências em cada indivíduo, língua, cultura e tradições. Neste convívio, entre duas comunidades (surda e ouvinte), há sempre a situação de uma nova língua, ou seja, para o ouvinte, a língua de sinais e para o surdo, a língua portuguesa.

Atualmente, o professor muitas vezes se sente sozinho, sem qualquer referência sobre a história e laudo de seus alunos, e tem que lidar ainda com problemas de disciplina e uma carga horária exaustiva. Segundo Ramos (2004, p.41) a palavra in-

clusão carrega um sentido totalmente negativo, associado com perda de identidade cultural e linguística.

Para se obter bons resultados no que se refere à criança surda, suas condições linguísticas e culturais devem ser necessariamente contempladas. Dessa forma, a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da língua de sinais pelo contato das crianças com adultos surdos usuários desta língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa.

O professor deve considerar as particularidades e materialidade da língua e precisam ter domínio das línguas envolvidas- a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa- e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais.

Desse modo, os processos de ensino aprendizagem devem adotar procedimentos metodológicos e contemplar currículos que considerem a diversidade sociocultural e linguística em jogo e, para tal, deve se tomar como base os estudos sobre ensino- aprendizagem de segunda língua e sobre o ensino de línguas para estrangeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou da importância do brincar com a criança ouvinte no processo inclusivo e das especificidades relacionadas à aprendizagem do aluno surdo como: os diferentes graus de surdez e a importância da participação da família.

No que se refere às atividades de brincadeira na Educação Infantil, as escolas deveriam oportunizar às crianças surdas mais situações nas quais elas pudessem criar suas próprias brincadeiras e estabelecerem suas relações interpessoais.

A brincadeira se configura como campo rico para se observar a forma pela qual a criança pequena expressa e interpreta o mundo. No faz-de-conta as crianças brincam porque desejam compreender a sociedade adulta que as cerca, apreendendo regras de comportamento e assumindo papéis sociais específicos.

A linguagem no brincar da criança surda é um tema que tem recebido pouca atenção e que merece ser estudado pois envolve uma forma de atividade praticada na infância e pode trazer novos conhecimentos sobre a surdez e contribuir para a discussão crítica das condições oferecidas para esse desenvolvimento nas escolas.

Outro ponto a destacar é a participação dos professores que além de possibilitar às crianças experiências lúdicas, precisam refletir constantemente sobre a importância da brincadeira na sua própria prática pedagógica e estar atentos à sua formação fazendo cursos de atualização.

A surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Para que haja inclusão de fato, não basta garantir a vaga na escola regular. Deve-se capacitar os professores na língua de sinais (libras) para garantir que o sujeito surdo, realize processos de trocas, linguísticas e culturais e para isso são necessários investimentos na capacitação de professores, na contratação de intérpretes e em recursos tecnológicos.

Sem estes recursos, acredita-se que os alunos com deficiência auditiva não conseguem encontrar um ambiente realmente integrativo e com condições para haver aprendido.

Incluir não significa que o aluno deva se adaptar à escola, mas sim que o contexto escolar e o processo ensino – aprendizagem devem ser adaptados para esse aluno, buscando facilitar novas situações de aprendizagem, provocar mudanças internas nos esquemas de conhecimento, favorecendo, através de diferentes estratégias, a construção do saber.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, H. **Por que inclusão?** <http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p. (Coleção Ensino Superior).
- BEVILACQUA M.C, FORMIGONI G.M.P. **Audiologia Educacional**: Uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. 3ª Ed Carapicuíba: Pró-fono, 2000.
- BOTELHO, P. **A Leitura, A Escrita e A Situação Discursiva de Sujeitos Surdos**: Estigma, Preconceito e Formação Imaginária. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais,1998(Dissertação de mestrado).
- CODO, W.BATISTA, A. S. **A Crise de Identidade e Sofrimento**. In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**.2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.
- GÓES, M. C. R. de. **O Brincar de Crianças Surdas**: Examinando a Linguagem no Jogo Imaginário. Educação On-Line, sem paginação. 2002.
- KOZLOWSKI L. **Refletindo sobre a Sociedade Inclusiva e a Surdez**. In Surdez: Desafios para o Próximo Milênio; 2000; Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2000.
- LACERDA, C.B. F. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos**: O que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes Sobre esta Experiência. São Paulo, Campinas. Cadernos cedes, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- MANTOAN, M.T., E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. **Inclusão é Privilégio de Conviver com as Diferenças**. Revista Nova escola nº182. p.24-26, maio 2004. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.
- MARCONDES, A. **Articulação da Saúde com a Educação nos Desafios da Educação Inclusiva**. In.: MARCONDES, A. et al. Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARTINS, V. R. O.; Albres, N. A., & Sousa, W. P. A. **Contribuições da Educação Infantil e do brincar na Aquisição de linguagem por crianças surdas**. Proposições, 26,103-124. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. 2015.
- MARTINS CESTARO S.A **O Ensino da Língua Francesa nas Escolas Públicas Estaduais de Natal um Estudo Exploratório** UFRN,1997.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez.
- NAJAR S. L. VLIEGER F.L. **Prazer e Sofrimento Docente nos Processos de Inclusão Escolar**. Revista Educação Especial [em linha] 2008, ISSN 1808-270X.
- NORTHERN, J.; DOWNS, M. P. **Audição na Infância**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Carolina Sales et al. **Como Brincam As crianças Surdas**: um Estudo à luz da Fonoaudiologia. Psic, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 77-84, dez. 2006 Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000200010 & lng=pt\ nrm=iso>. Acesso em 01 março. 2024.
- PEREIRA, M. C. C. **Aquisição da Língua(gem) por Crianças Surdas, Filhas de Pais Ouvintes**. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.
- RAMOS. R.C **A Atuação da Família/Profissionais / Legislação para o desenvolvimento / Inclusão da Pessoa surda**. www.editora-arara-azul.com.br

REILY, L. **Escola Inclusiva Linguagem e Mediação**. Campinas: Papyrus.2004.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação.1998.

SILVA. E.A e OLIVEIRA.A.I. **Inclusão Realidade ou Utopia?** Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, D. N. H, **Surdez e Inclusão Social**: O que as Brincadeiras Infantis Têm a nos Dizer sobre esse debate? Cad. Cedes, Campinas Vol. 26 n. 69, p. 121-139.

_____. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

SIMÕES, M.V. **Línguas de Sinais**: Identidades e Processos Sociais. Educação Temática Digital, 7 (2), 24-33. (2006).

SVARTHOLM, K. **Bilinguismo dos surdos**. In: SKLIAR C. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23. v. 2.

TORRES, Maria Carmen Euler. **A criança surda “Falando” pela brincadeira**: infância, Corpo e ethos surdo. Densidades [online]. 2020, n.26, pp. 25-38. ISSN 2318-9282.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

JANAINA DA SILVA ALMEIDA

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2018); Professora de Educação Infantil - no Cei Jardim Três Corações; Professora de Fundamental II – Ciências - na Escola Estadual Jardim Noronha V.

A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



RESUMO: Apesar dos esforços recentes para superar estados de exclusão escolar, o mito do insucesso escolar persiste, impondo-se como mecanismo de ostracismo e perpetuação social o fato de grande parte da população brasileira viver em situação de marginalização dificulta seriamente a concretização do Programa Nacional de Educação Inclusiva. Este artigo analisa a natureza social do conceito de fracasso escolar como uma forma de exílio cuja presença nas escolas é reforçada pela falta de pesquisa teórica com base na instrução em um contexto educacional que acolhe sujeitos que estão aquém da cultura moderna. Nesse sentido, discute o lugar dos saberes específicos na formação docente e a necessidade de salvar a docência como profissão acadêmica, a partir de uma abordagem que permita avançar e superar as noções tecnológicas que imperam na educação formal na era industrial da sociedade.

Palavras-chave: Docentes; Inclusão; Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

O campo acadêmico da educação tem sido fortemente influenciado pelas mudanças científicas e sociais que marcaram o final do século passado. Globalmente, o fato de que a credibilidade dos paradigmas conceituais e teóricos tradicionalmente entendidos como os fundamentos estáveis da educação formal terá sofrido um forte golpe, desde então levará à introdução de novas vozes e crenças no campo educacional, em linha com todas as outras áreas.

O surgimento de ideias social internacionalistas de salvação - silenciadas por ameaças por cerca de um século. O surgimento de pesquisas que representam os fundamentos da sociedade moderna - e tentativas de superar as limitações do pensamento estruturalista - traria uma mudança no perfil epistemológico do campo educacional, que ainda não foi totalmente assimilado pelo restante da cultura científica. Paradoxalmente, no entanto, dentro da região, as profissões acadêmicas relacionadas às questões da educação formal estariam significativamente comprometidas, particularmente no ensino.

Agregado a práticas escolares diretamente determinadas pelos valores da sociedade industrial, o campo acadêmico de instrução acabou desaparecendo diante de um suposto preconceito contra a tecnocracia, em grande parte devido a fatores que o justificavam. No entanto, existe um enorme fosso entre os fatores que caracterizam o ensino como objeto de viés e o seu lugar central no processo de formação de professores, o que evidencia a sua valorização em primeiro lugar, quer a nível acadêmico, quer ao nível do que significa colocar em um programa de graduação.

Sem descuidar de outros motivos, o que torna ainda mais urgente o estudo da restauração do ensino na sociedade brasileira contemporânea é a situação da educação formal (particularmente da escola pública) perante a opinião pública, que tem visto mais um renascimento do que uma falta de confusão, o mito do fracasso escolar é o resultado da anomalia. Ressurge, assim, a medicalização fracassada que mais objetivamente buscou superar no primeiro movimento de derrubada do ensino técnico do século passado.

Neste artigo, o status dos professores é questionado diante da necessidade de uma educação comprometida com a inclusão social. O seu objetivo é descrever fundamentalmente as falhas na formação do corpo docente que têm determinado a perpetuação do estado falido das escolas do país. Nos primeiros momentos do texto, são apresentados argumentos a respeito da definição do conceito de fracasso escolar vinculado a um processo social que impõe o exílio de determinados grupos populacionais, historicamente marginalizados.

Nesses argumentos, há a intenção de afastar - ou, se não tanto, enfraquecer - a noção pública de que o fracasso escolar constitui uma categoria natural cuja adoção pode ser vista como parte de uma certa disposição, ou uma anomalia que cria condições para Fenômeno de exclusão.

O texto então retorna à questão da formação de professores, analisando as causas e as consequências objetivas do preconceito recente contra a tecnologia e o interesse docente intermitente na educação inclusiva. Por fim, situa o papel do professor na sociedade pós-industrial contemporânea, delineando áreas específicas do conhecimento que devem ser consideradas nos cursos de licenciatura à luz dos objetivos da educação formal.

PREJUÍZOS ESCOLARES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de "fracasso acadêmico" permanece um tanto opaco na literatura acadêmica porque ninguém se preocupa em defini-lo adequadamente. Isso se deve, é claro, ao fato de que, em qualquer ciência, qualquer categoria que trate a frustração, a própria negação, como um fenômeno objetivo, é entendida como uma ferramenta teórica adequada.

Em teoria, o fracasso escolar nada mais é do que uma negação da educação formal, tanto que se resume a definições genéricas como "não aprender". Sim, a partir daí, o notório problema de aprendizagem tem sido amplamente estudado em termos de uma série de deficiências cognitivas, que por sua vez foram devidamente categorizadas em ordem científica.

Como a opacidade do conceito de reprovação nas escolas não é abordada, e diversas dificuldades de aprendizagem são incorporadas à cultura educacional, temos uma situação das mais perniciosas para explicar o comportamento do aluno em situações de reprovação. Devemos lembrar que toda chamada dificuldade de aprendizagem é definida e classificada de acordo com outros parâmetros científicos que veem a pessoa como um sujeito em desenvolvimento e não como um aluno que tem que aprender este ou aquele conteúdo escolar.

O problema, então, é que adotar dificuldades múltiplas de aprendizagem para explicar o estado de fracasso escolar requer entender a experiência docente da mesma forma que outras ciências entendem a experiência do desenvolvimento humano. Como resultado, o conteúdo do programa não é mais um conhecimento orientado culturalmente, mas é entendido

como uma experiência de desenvolvimento fundamental.

Na maioria das vezes, a pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem é baseada na suposição de que o conteúdo escolar deve ser ensinado e aprendido, e que estes são o assunto e o propósito da educação formal. Desse ponto de vista, pode ser controverso, por exemplo, perguntar quais medidas de aprendizagem podem ser consideradas satisfatórias, sob pena de ser reconhecida como um caso de reprovação acadêmica.

Quanto do conteúdo programático um aluno deve ser capaz de expressar em um instrumento de avaliação para não ser considerado uma reprovação acadêmica? Um aluno que tenha apenas notas medianas em todas as disciplinas durante sua trajetória escolar é objeto de insucesso escolar? E o que dizer de outra pessoa que tira sempre 10 na avaliação de Português e 2 em Matemática, e tira a média 6 na média das duas disciplinas?

Para nós, na educação, o insucesso acadêmico definitivamente não está na ordem do conteúdo do programa, embora isso possa ajudar na sua confirmação em alguns casos. Nas reuniões de classe, o comportamento socioemocional dos alunos costuma ser mais útil para identificar o fracasso acadêmico do que o desempenho no teste.

Alunos do tipo acima, 10 pontos em português e 2 pontos em matemática, estão isentos de rotulagem de curso se ele for considerado uma pessoa que exhibe características de socialização que atendem às expectativas civilizadas da escola, então ele é reprovado academicamente, enquanto outra pessoa com a mesma nota pode ser marcada como reprovada se seu comportamento social não atender a essas expectativas.

Para tanto, transtorno de conduta, versão socioemocional e dificuldade de aprendizagem. Isso também é muito relevante no campo dos transtornos de conduta. Normalmente, são rotulados apenas os comportamentos que interferem na concentração ou na estabilidade da classe, causando algum tipo de confusão.

As escolas raramente listam casos de psicopatia, desvios e sujeitos antissociais como casos de distúrbios comportamentais que afetam a aprendizagem porque, na verdade, não são. A menos que um psicopata desenvolva um padrão de comportamento que ameace a integridade física dos outros, seu comportamento não afeta sua condição de estudante, mesmo que seu comportamento machuque, humilhe e, em resumo, ameace a integridade moral dos outros.

Torna-se assim difícil definir o que é insucesso escolar em termos das barreiras utilizadas para explicar o insucesso escolar, uma vez que as escolas lidam com determinados critérios de tolerância cuja natureza ultrapassa o conhecimento científico que descreve as barreiras quando consideradas.

Eles mesmos. De certa forma, a utilização do conhecimento científico pela escola, quando começa a explicar comportamentos falhados, não está isenta de um certo tipo de intenção de banimento, por vezes para salvar a normalidade.

Do contexto do que se entende comumente como o mundo da escola, ora para excluir aqueles que se consideram indesejáveis, ora para ambos. Entre a incapacidade de aprender o conteúdo escolar e a incapacidade de se adequar aos chamados padrões de comportamento civilizado, existe uma margem de tolerância dentro da qual se separa o desejável do indesejável, o resgatável do intolerável.

Frequentemente, os alunos descritos como fracassos acadêmicos são indesejados e insuportáveis. Outros foram considerados bem-sucedidos ou simplesmente exibiram características especiais que deveriam ser consideradas durante o processo de avaliação.

A ambivalência subjacente à noção de fracasso escolar compartilhada por atores sociais dentro e fora da escola persiste mesmo após apelos internacionais por educação inclusiva, ética e um compromisso formal com o objetivo de acolher sujeitos historicamente marginalizados por meio da escolarização.

Embora a base motivacional esteja centrada na maioria dos sujeitos sociais carentes de inclusão, a educação inclusiva acaba sendo absorvida pela cultura educacional imediatamente pela percepção equivocada – não totalmente ao acaso, mas motivada por uma história de exílio decretada pelas escolas – que pode reduzir a educação especial.

Por um lado, essa percepção pode até ser entendida como resultado de longas e polêmicas discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação formal, ou sua permanência em instituições específicas, e não as oportunidades de integração social que as escolas oferecem. Nessa perspectiva, a educação inclusiva se tornará cada vez mais importante no campo da educação especial como um marco no processo de desmonte de barreiras e integração das pessoas com deficiência no mundo público.

Por outro lado, porém, ao limitar as limitações da educação inclusiva à inclusão de pessoas com deficiência, às escolas conseguem entrar na era da inclusão sem ter que desconstruir o sentido valorativo que sempre existiu antes as escolas falham por não abordar o tema da educação

inclusiva, limitando os processos políticos inclusivos às esferas sociais formais – legislativas e executivas – e morais.

O outro lado da educação inclusiva, que se dedica essencialmente a formar sujeitos que requerem inclusão social, permanece intocado até hoje porque a tolerância com as diferenças intelectuais e sociais permanece exatamente a mesma. Avaliação da mesma forma que sempre foi aplicada aos alunos. Para os deficientes e outros à margem da sociedade, aqueles já apelidados de "deficientes culturais" nos anos mais rígidos do estruturalismo, nada ofereciam além de direitos vagos e a permanência do sistema de ensino.

No entanto, a exigência de superação da exclusão escolar é muito mais do que a vaga e a titularidade perpétua, é a superação dos valores que isolam e expulsam os indivíduos do cotidiano, experiência na qual jamais conseguem superar o insuperável e iminente insucesso.

ADVERSIDADES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA MEMÓRIA À FACILITAÇÃO DA RELEGAÇÃO SOCIAL.

A fadiga entre o colégio e a fronteira de tolerabilidade do estudante notado como par indivíduo-família é sempre mais aguda durante o procedimento de alfabetização, fato este bem visível pela enorme horda de analfabetos e analfabetos funcionais achados nos quatro cantos do globo terrestre.

É curiosa, porém, que a perseverança desse custo da alfabetização mesmo após o surgimento das práticas didáticas, seja estimulada e propulsada por fundamentos conceituais que estão diretamente envolvidos na acomodação das diferenças históricas e culturais e na procura pela estruturação da escrita a partir da popularização revelando sua estrutura e função entre os privilégios do ato comunicativo.

Ao longo do processo de alfabetização, parece haver menos espaço para intervenção nos aspectos subjetivos da avaliação do aluno, pois seu desempenho é julgado, em última instância, pelos tipos de comportamento que ele exhibe no uso da escrita.

Por isso, a situação do custo da alfabetização costuma ser tratada com mais frequência do que em outras etapas da escolarização, ora por incompetência do professor, ora por pura incompetência do próprio aluno, por imaturidade, ou por alguma deficiência, mental ou comportamental. É significativamente mais fácil julgar o sucesso ou o fracasso da alfabetização na prática a partir da psicogênese da linguagem escrita e suas variantes, os chamados tecnólogos letrados, assim como os chamados construtivistas, podem ter ocultado outros fatores mais complexos na ordem das questões que tratamos neste trabalho.

Enfatizo que qualquer pesquisa sobre as possíveis causas dos custos da alfabetização não deve ser interpretada como um apelo à banalização da escrita ou à educação de sujeitos alfabetizados de maneiras desestabilizadoras.

Ao contrário, a expectativa desta pesquisa é identificar fatores a serem superados para que os alunos desenvolvam a escrita adequada como agente social, utilizando-a para se comunicar adequadamente em qualquer situação da vida. As escolas têm a função irreversível de promover a formação de disciplinas plenamente alfabetizadas, mas privando-as do direito de se apropriar dessa tecnologia em benefício próprio.

Assim, é necessário levar em conta que entre os fatores que determinam o custo da alfabetização hoje existem fenômenos fora da lista usual, tanto em termos de habilidades docentes quanto de barreiras de desenvolvimento.

A grande maioria das pessoas que falham na alfabetização está entre aqueles que podem ser categorizados como necessitados de inclusão e que vêm de várias formas de marginalização. Este é um fato interessante por si só, porque nos faz refletir sobre dois pressupostos inevitáveis: ou a grande maioria dos professores que trabalham em ambientes de educação inclusiva não são adequadamente formados, ou muitas dificuldades de aprendizagem marginalizadas.

É mais adequado propor a hipótese de que o custo da alfabetização vivenciado por inúmeros professores em suas relações com seus alunos é uma construção acadêmico-social que pode ser explicada por fatores da mesma ordem que perpetuam a ambiguidade nos parâmetros. Indica taxa de alfabetização. Casos de insucesso escolar.

Também exala intolerância por aquele substituto familiar os alunos, cuja vivência cultural vê grande violência contra seus valores e modos de pensar nas condições de produção da escrita, tornam-se assim ainda mais violentos em relação aos valores que são sagrados na cultura escolar. Obviamente, a escrita não é pura ação de aglutinar letras como uma cifra que liga letras e fonemas. Todavia, contudo não é fruto de um julgamento objetivo de certo sistema que se mova da fala para a escrita, tal quanto pensam as correntes da educação originárias no construtivismo e nas opiniões discursivas. Som e escrita são manifestações linguísticas divergentes dentro de si e ponderados por equipamentos mentais contrários.

No campo da comunicação oral, a oportunidade de interagir diretamente com o interlocutor permite ao sujeito empregar um mecanismo mental de estrutura e controle denominado narrativa, com baixo nível de planejamento e pouco controle da sequência lógica nas relações coerentes. Na escrita, por sua vez, nem um interlocutor direto nem uma estipulação formal determinada por uma estrita estrutura normativa de normas sociais completamente perturbada pelo comportamento comunicativo, obrigam o sujeito a empregar o chamado mecanismo psicológico científico: um nível consistentemente alto na relação de planejamento de coerência e muito controle de sequência lógica.

É por isso que sujeitos de culturas que dão pouco ou nenhum valor aos modos de pensar científicos muitas vezes falham na alfabetização porque os mecanismos psicológicos que empregam para analisar o fenômeno da escrita os levam a construir um anacrônico. O código é reconhecido como sendo escrito por regras canônicas para código formalmente escrito. Não é uma dificuldade de aprendizagem, mas é a forma como o custo para um aluno costuma ser visto, levando em consideração tanto o indivíduo quanto sua família, sua cultura.

A zona ambígua em que cultivamos crenças sobre as chamadas categorias de insucesso escolar esconde, antes de mais, uma zona intelectual que não quer ser conhecida, uma zona que reflete a vivência intelectual e socioemocional daquelas condições que a cultura moderna não quer libertar. Diante da falta de justificativa para explicar a necessidade de estruturas de disciplinas escolares inclusivas, os professores permanecem fundamentados na natureza normativa das disciplinas tradicionalmente estabelecidas: história da exclusão escolar e exclusão social.

Assim, as escolas como um todo ainda precisam materializar as instituições de classes especiais, década após década, onde os sujeitos com repetências na alfabetização aumentam ano após ano. Em vez disso, isso tem sido caracterizado por um amplo redesenho dos parâmetros de integração e formação social, contando até com respaldo legal para protegê-lo, mesmo em circunstâncias inimagináveis até um século atrás.

A normalização da educação decorre da chamada normatividade do pensamento acadêmico, não uma norma a ser seguida, mas um padrão de normalidade subjetiva, pelo qual se assume a discriminação do certo e o errado, o que é bom senso, o que é consente, enfim, o que é matéria de conhecimento, o que é falta de matéria. É nas condições da normatividade e da sua normalidade que reside a estagnação da educação socialmente inclusiva, sobretudo na alfabetização, em que os estados gráficos exibidos pelos alunos são considerados aberrações, anomalias intelectuais.

Assim, mesmo à custa de seu próprio fracasso, os professores retêm os alunos que estão em estado anormal e ajudam a perpetuar o mecanismo geral banimento. Embora como um contratempo para os dispositivos comunitários de ensino, as classes especiais formadas por educandos que nunca se alfabetizam, atualmente identicamente chamadas de “classes de progressão” na capital do Rio de Janeiro, são só mais um episódio preso à imaginada regularidade da coletividade atual.

FORMAÇÃO DOCENTE

Desde a década de 1970, a identidade profissional dos professores da educação básica no Brasil passou a ser influenciada por políticas públicas que promoveram a expansão repentina e necessária das redes de ensino e a ampliação gradativa da inclusão de novas disciplinas sociais, principalmente nas redes públicas. Nos primeiros anos após a promulgação Lei nº 5.692/1971 – Diretrizes Nacionais da Educação e Lei de Bases vigente entre 1971 e 1996 – O país enfrentará carência de professores para atender a vasta rede de educação básica no nível básico, tanto no regime diurno normal, quanto no regime noturno complementar, que em alguns pontos do país significou uma triplicação repentina da demanda regularmente pelo professor.

A concretização do objetivo de alargar o nível da formação de base no país será de imediato para os cofres públicos, a implementação da meta de expansão da educação básica nacional deve estar preparado para superar a falta objetiva de profissionais treinados e qualificados para ensinar. Tal estado de coisas teria consequências desastrosas.

A partir dessa década, a identidade profissional dos professores começou a degenerar gradualmente. A reflexão mais óbvia, e um clichê social, é a queda dos salários dos professores, aliada à incapacidade do poder público de pagar o corpo docente recém-admitido e a cultura educacional como bem de consumo nas redes privadas.

Porém, após o poder público ser movido pelos interesses dos setores econômicos dentro e fora da educação, um processo degenerativo se instala de forma mais perniciosa, tratando do processo de formação de professores e suas qualificações.

De modo a formar rapidamente o corpo docente necessário para servir a rede alargada, iniciou-se o processo de flexibilização de licenciaturas, por exemplo, permitindo a transferência de professores do ensino básico para atividades letivas no ensino básico, ao mesmo tempo que autorizava cursos de formação de professores em os regimes mais precários, como licenciaturas de curta duração, cursos de fim de semana, ou simplesmente, cursos destinados a fornecer mão-de-obra para o ensino, não comprometidos com a qualidade ou com a formação de profissionais efetivamente preparados para empreender projetos de inclusão escolar, desencadeados pela escolaridade obrigatória mecanismo instituído pela Lei 5.692/71.

O problema da formação de professores foi agravado pela influência ideológica do governo militar até a primeira metade da década de 1980, quando diversos mecanismos de revisão acabaram impondo um tom mais técnico aos programas curriculares e, portanto, menos reflexão sobre a condição de agência docente dos professores. Com isso, ao invés de acumular conhecimento, os professores em formação receberam informações sobre como ensinar, movimento em que prevaleceram os métodos pedagógicos e a engenharia tecnológica da mente humana.

Do ponto de vista acadêmico, uma educação baseada estritamente na pedagogia pressupõe claramente algum tipo de base alegórica capaz de sustentar uma alienação puramente intelectual. Esta fundação repousa sobre dois pilares. A primeira, incorporada na cultura moderna, é a crença de que o conteúdo escolar é inerentemente instrutivo e que o aprendizado é necessário para o pleno exercício da cidadania.

A segunda, menos controversa na cultura científica acadêmica, é a crença no modelo mental humano, difundido e desprovido de valor sociocultural, que explica como os métodos de ensino são utilizados como forma de engenharia de aprendizagem, ambos formadores dos seres geniais humanos, visto como sujeitos com desejos e identidades socioemocionais.

A tecnicidade da formação de professores logo se mostra absolutamente inadequada para a docência no contexto da inclusão social, levando a índices alarmantes de reprovação nas redes públicas de ensino, principalmente em áreas onde as escolas atendem a populações sociais historicamente segregadas.

Não há nada de especial nisso, porque a missão de ensinar é simplesmente impensável, quando se tem apenas uma hipótese ergonômica disponível, não se prevê outra senão as descritas na tradição cultural moderna, e alguns almejam inspirar pessoas cujas experiências no mundo as inspiram de maneiras diferentes. então instalado permanece um impasse entre os professores hoje: o que usar como base para a prática docente profissional?

O SABER QUE FALTOU E É NEGLIGENCIADO AO PROFESSOR.

Uma breve história da alfabetização construtivista desde os anos 80 até hoje mostra claramente o fracasso dos programas de formação de professores. Curiosamente, quanto mais as regras da psicogênese da linguagem escrita são adotadas, mais as dificuldades de alfabetização são afirmadas entre sujeitos de culturas marginais.

Não estou falando de uma situação experimental onde os próprios pesquisadores controlam e definem para onde ir com os alunos alfabetizados. Refiro-me à situação específica da vida escolar em que o único ponto de chegada esperado e adequado é o uso da escrita, dentro dos limites aceitáveis das normas normativas que a regulam.

É impossível acreditar que haja dislexia endêmica entre os pobres do país. Também não é possível acreditar na possibilidade de superação de tais estados de coisas com práticas válidas que antecederam o construtivismo, já que elas se mostraram ineficazes no passado. O problema é diferente. Os fundamentos teóricos do construtivismo são absorvidos como uma tábua de salvação e não como um ponto de partida para outros estudos que, de fato, estabeleceram uma base consistente para o ensino.

Mais importante é o conceito de funcionamento da zona de desenvolvimento proximal no campo do ensino. O que significa o termo "mediação"? Como descrever formalmente aos professores os estados psicológicos que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal? Tomando a aula como um local de desenvolvimento recente, que tipo de concepção de aprendizagem deve haver na prática docente?

Até parece qual é a sua opinião sobre isso? Além das perguntas anteriores, mais uma, talvez a mais básica para os professores: Quem é o sujeito de aprendizagem da educação inclusiva? Nesse "quem", dois sujeitos são compreendidos: o sujeito social, que a escola ainda não conhece, e o sujeito cognitivo, porque não acreditamos que depois de duas décadas de interacionismo social, qualquer ideia de uma universalidade na forma de pensar das pessoas não seja sustentável.

Como você pode ser professor se não consegue entender como seus alunos pensam e agem? Como distinguir o comportamento desviante do comportamento legitimamente desenvolvido para dar corpos e identidades aos sujeitos sociais no contexto de um mundo que a Academia não pode prever?

Uma vez que se espera que o professor seja capaz de lidar com sua atuação profissional sem controlar nenhum método que se imponha como ordem pedagógica normativa, é preciso conceder-lhe conhecimentos de tal ordem, dando-lhe espaço para satisfazê-la, não como expressão, mas como base para o método.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel que a figura do professor espera resgatar pode ser dividido em dois planos. Em primeiro lugar, há aspectos que estão diretamente relacionados com os objetivos da educação formal no desenvolvimento pessoal, especialmente aqueles que pertencem à escola e não à educação não formal, e às responsabilidades da família e da sociedade como um todo.

Na ausência de pesquisas contínuas sobre tais objetivos, o professor tende a insistir que sua missão social inclui conteúdos curriculares, crença que é uma das mais tênues da sociedade contemporânea dada a riqueza de fontes de conhecimento alheias à escola, como a televisão e Internet.

Na verdade, as escolas há muito deixaram de ser a fonte mais confiável de conhecimento. Se pensarmos que na próxima década ou duas, a maioria dos serviços que hoje dependem da caligrafia poderão se tornar completamente superada pela tecnologia de processamento digital da fala, até mesmo os ritos de alfabetização deixaram de ser essenciais para o pleno exercício da cidadania, deixando de ser um campo curricular essencial na educação formal.

O conhecimento nas escolas de hoje, em meio à extrema descrença dos alunos, tornou-se uma ferramenta sob demanda que se pode acessar, usar quando necessário e retornar ao ciberespaço até que surja uma nova demanda.

O objetivo da educação formal vai além do conteúdo para estabelecer na ordem das coisas as condições necessárias para a aquisição do conhecimento e seu uso bem-sucedido. Desta forma, o conhecimento cede lugar conhecer, não como um estado, mas como uma potência humana, uma habilidade que faz de alguém um leitor do mundo. Este público leitor não deve ser confundido com o trabalho dos professores de línguas. É o leitor que investiga, analisa, hipotetiza, avalia e converte.

Um sujeito que busca e desenvolve ferramentas materiais, sociais e intelectuais e se projeta no futuro para buscar sua autonomia e sua libertação. Para lidar com seu próprio futuro, e com tudo o que deseja e imagina, até mesmo o texto, esse leitor precisa desenvolver o intelecto para ir além da percepção do mundo real, para satisfazer abstrações, ou como um devaneio lúdico do qual para experimentar imagine, ou como um plano formal do qual emerge o desenho de uma existência possível.

E operam no domínio do mundo narrativo e suas representações concomitantes, bem como no domínio do mundo científico, regido por causalidade mais estrita e quase nunca accidental. Por exemplo, isso leva ao uso da matemática como uma intuição (informal) e uma linguagem formal, cada uma usada em contextos específicos. Use fala e escrita informais, bem como escrita formal, em seu contexto particular.

Negar, direta ou indiretamente, a primazia de certos saberes na formação de professores. No entanto, é preciso pensar e começar a discernir o específico, o necessário e o necessário entre os vieses que visam apenas o conhecimento técnico, para que a educação formal seja de fato realizada em uma perspectiva inclusiva. Caso contrário, apenas contribuiremos para a história social do insucesso escolar e manteremos deliberadamente as condições de tutela e bloqueio que sempre foram atribuídas aos sujeitos marginalizados da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERTICELLI, I. **A Origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

BRINHOSA, M. **A função social e pública da educação na sociedade contemporânea**. In: LOMBARDI, J. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação-história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2002. p.39-60.

CASE, R. **Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional**. In: OLSON, D. TORRANCE, N. (eds.) Educação e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p.73-91.

DANCY, J. **Epistemologia contemporânea**. Lisboa: Eds. 70, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GARIN, E. **Ciência e vida civil no renascimento italiano**. São Paulo: Unesp, 1995.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. **Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos**. In: LINHARES, C. et al. Os Lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. Campo Grande: UFMS, 2002. p.72-85.

MAGALHÃES, J. **Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo: Unesp, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

Janaina Vieira Mota

Licenciatura em Pedagogia: Segunda Licenciatura do Centro Universitário Internacional - UNINTER. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 2020.

MOVIMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: A pesquisa buscou analisar e compreender as contribuições do movimento para a criança destacando que o mesmo faz parte, sobretudo, do mundo infantil. As crianças aprendem de forma significativa, constroem o conhecimento de si mesmos e do contexto em que vivem, brincam, aprendem, exploram e se descobrem. As brincadeiras para as crianças devem ser inevitáveis, pois, as mesmas estão prontas para experimentar, colecionar, perguntar e aprender, ou seja, explora o mundo utilizando a principal ferramenta da aprendizagem, seu próprio corpo. O objetivo deste artigo foi a análise da importância do movimento na Educação Infantil, portanto, utilizou-se pesquisa bibliográfica. Devido a isso, buscou-se entender as contribuições do movimento e como o mesmo pode auxiliar na aprendizagem da criança, que ao movimentar-se haverá contribuições no processo ensino aprendizagem. Concluiu-se que para isso a criança na Educação Infantil necessita de um espaço para atendê-las, para que assim os mesmos possam interagir com esse espaço e vivê-lo intencionalmente.

Palavras-chave: Movimento. Contribuições. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva mostrar a importância de trabalhar o movimento na Educação Infantil, como consta no Referencial Curricular da Educação Infantil, no qual o movimento faz parte dos eixos a serem trabalhados na educação. Por meio dele, a criança aprende de forma significativa, constrói o conhecimento de si mesmo e do contexto em que vive, brinca, aprende, explora e descobre o mundo utilizando a maior de todas as ferramentas de aprendizagem, ou seja, seu próprio corpo (BRASIL, 1998).

Para tanto, o educador precisa entender as etapas do desenvolvimento, suas funções e habilidades, levando em consideração e respeitando o tempo de cada criança; entender a real necessidade de se trabalhar o movimento e a forma adequada de estimular as crianças.

Durante muitos anos, a primeira etapa da educação básica, conhecida como Educação Infantil, passou por muitas transformações. Pesquisas e estudos mostram um total descaso com a Educação, na faixa etária de 0 a 6 anos, no início da república. A partir do século XX, a Educação Infantil começa a ganhar um maior reconhecimento no setor público, mas ainda de caráter assistencialista e compensatório de auxílio às famílias que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos (DIDONET, 2001, p.13).

A partir desta prerrogativa, podemos notar a crescente evolução que observamos nesta faixa etária, com ampliação das Leis e diretrizes cada vez mais abrangente reconhecendo o real valor da criança como ser, que pensa e interage com o mundo a sua volta.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/1996) art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”(BRASIL, 1996).

Nesta premissa, nota-se a real necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico, pautado na necessidade da criança, que é um ser completo sem subdivisões, que almeja vivências desafiadoras, para torna-la uma criança mais segura em suas ações motoras, cognitivas e afetivas.

É importante destacar que o movimento do ser humano com o passar do tempo se torna diferente em cada fase da vida do mesmo, isso ocorre através de mudanças por meio dos aprendizados, vivências e entre outros fatores. Percebe-se então, em que alguns momentos, o movimento se destaca por algumas características específicas que terão reflexões muito importantes no desenvolvimento da criança.

O movimento auxilia também cada criança a construir seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia, isso através de algumas percepções que ela interage

com outros ambientes. Isso ocorre por meio das ações de cada criança, seja no meio que vive ou qualquer outro, a criança inicia seus conceitos, e através desse sentido de espaço e tempo se constrói primeiro no corpo da criança que se torna mediador da aprendizagem.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos de mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p.41).

Devido a isso, o movimento torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, pois, é onde a mesma, além de se desenvolver, descobre o mundo a sua volta, habilidades sociais e pessoais, informando suas potencialidades, através de experiências que a mesma irá vivenciar durante sua prática.

Contudo, posso afirmar que, para que todo este conhecimento seja adquirido por parte da criança, se faz necessário um ambiente estimulante que seja capaz de suprir as necessidades da criança.

O movimento na Educação Infantil é a base central desta pesquisa, que buscou compreender a importância do mesmo nessa faixa etária, como objetivo, trazer algumas contribuições na Educação Infantil, fundamentado na importância do movimentar-se para a criança colaborando em todo o seu processo de formação e no processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido a produção deste artigo, pretende instigar os educadores a promoverem momentos lúdicos, compreendendo os benefícios do movimento para aquisição de habilidades por parte da criança.

Este trabalho foi dividido em tópicos, que se expõem da seguinte forma, a importância do movimento na Educação Infantil, onde será exposto quais são os ganhos de uma prática lúdica que tenham o movimento como foco de seus trabalhos.

Em seguida, abordarei a relação sobre a metodologia de ensino e o movimento como meio para potencializar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, neste tópico será abordado o brincar e sua importância na Educação Infantil e para finalizar este estudo, o tópico contribuições do movimento e espaço escolar para educação Infantil, relatando sobre os profissionais e o ambiente que proporciona em suas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa configura-se como pesquisa bibliográfica centrando seu foco na importância e contribuições que o movimento traz para a criança na aprendizagem com um espaço escolar adequado e abordará em seus capítulos a importância, a metodologia e por final as contribuições do movimento e do espaço escolar na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender melhor essa criança pequena e saber como possibilitar o seu desenvolvimento sem atropelos, é preciso levarmos em conta que o desenvolvimento físico segue uma linha de evolução da espécie humana e que não pode ser antecipado pelo treinamento, pois está ligado ao amadurecimento do sistema nervoso.

Segundo Lima (2001, p.6) em suas considerações sobre o desenvolvimento da criança, a autora explica que ele é formado pelo desenvolvimento físico, psicológico e cultural.

Diante disso, ressalto que o movimento é de extrema importância na vida de qualquer ser humano, principalmente para a criança, pois, é uma forma da criança se expressar, tanto para se comunicar, como para agir.

Segundo Gallahue e Ozmun (2002) as capacidades de coordenação motora são à base de uma boa capacidade de aprendizagem sensorio-motora. Quanto mais elevado for seu nível de desenvolvimento, mais rápido e mais seguramente poderão ser aprendidos movimentos novos ou difíceis, com uma economia de esforço, propiciando melhor orientação e precisão.

As aulas devem proporcionar ambientes facilitadores, que estimulem as crianças, ao desenvolvimento das capacidades físicas, como a coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noção de espaço e tempo, para que a criança se desenvolva de forma harmoniosa.

Cada criança tem muitas formas de raciocinar, de brincar, de falar, de atirar coisas, escutar e de se movimentar, e é através dessas diferentes maneiras de se expressarem em seu dia a dia, com a família ou amigos, que se constroem sua identidade e cultura, ou seja, a criança se expressa com seu corpo, através do movimento.

[...] o corpo da criança cresce e seu comportamento cresce; ela forma sua "mente" do mesmo modo que forma seu corpo – através dos processos do desenvolvimento. À medida que seu sistema nervoso sofre diferenciações ligadas ao crescimento, as formas de seu comportamento também se diferenciam. Numa idade, ela agarra objetos com a mão inteira; em idade posterior, apanha os objetos com uma oposição clara entre polegar e indicador – a diferenciação neural produz especialização da função e um novo comportamento (GESELL; AMATRUDA, 1990, p. 3).

Além disso, a criança usa o movimento como instrumento de interação com outras crianças, em que nascem as culturas, que são fundamentadas através do lúdico e da criatividade nas experiências das crianças através do movimento. Imitando, brincando, jogando e movimentando, as crianças se apropriam também de toda a cultura corporal onde estão inseridas, pois ao ingressar na escola, independentemente da idade em que se encontra, a criança pequena traz consigo conhecimentos sobre o seu movimento corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive.

Cada criança precisa ser estimulada na Educação Infantil, sem perder a ludicidade que envolve essa faixa etária. Essa estimulação motora torna-se uma ferramenta essencial no aprendizado da criança, possibilitando explorar, perceber, criar, brincar, sentir seu corpo como instrumento motivador do aprender a aprender. É por meio do movimento que ela interage com o meio e aprende sobre si mesmo, as pessoas que as rodeiam e os lugares que frequentam (BRASIL, 1998).

Pode-se dizer então, que o movimento é muito importante na formação humana, pois, é nítido que o mesmo é responsável pelo desenvolvimento humano a partir de diferentes maneiras, sejam elas afetivas, motoras, cognitivas e sociais.

RELAÇÃO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO E O MOVIMENTO COMO MEIO DE POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras fizeram e ainda fazem parte na vida das crianças, representando uma importante etapa. Segundo a afirmação de Zanluchi (2005, p. 91) diz que: “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia”, com isso, brincando, as crianças estarão mais desenvolvidas e preparadas em todos os sentidos (afetivo, cognitivo e motor), para exercer o controle e obter melhores resultados durante sua trajetória de vida.

A infância é um período muito intenso de atividades, por isso a criança precisa experimentar, manipular objetos e brincar. A partir do prazer obtido na ludicidade e na corporeidade torna-se um caminho para o desenvolvimento global. É preciso levar em conta que o comportamento motor está presente na maioria das atividades de aprendizagem e de desenvolvimento e, por isso, devemos estar atentos a esse processo educativo.

Para Moreira (1995, p. 85):

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga o tempo todo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como pega-pega, até as formações em roda ou em colunas, posso notar que o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções (MOREIRA, 1995, p.85).

Além disso, a ludicidade é um dos principais eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil. É indispensável o conhecimento da ludicidade para desenvolver um trabalho pedagógico que valorize os saberes da criança.

Porquanto, Sampaio esclarece que:

O brincar direcionado para a aprendizagem – ludicidade – pode ser o meio tão almejado pelos educadores na busca da melhoria do ensino em sala de aula; com essa metodologia de formação do alunado, poderemos tanto sensibilizá-los, propiciando o ensino com apreensão, vivência e encantamento, quanto prepará-los para o futuro em sociedade (SAMPAIO, 2010, p.31).

Por isso, a presença do lúdico é um importante aliado do professor, não apenas como elemento motivador, mas também como metodologia de ensino. Estimular atividades corporais além da sala de aula, auxilia os alunos a vencerem melhor os desafios da leitura e da escrita.

Algumas escolas, não têm a visão de que o corpo, pode e deve expressar e interagir com o meio. As regras e rotinas inibem a interação da criança, limitando a espaços doutrinados, com pouca oportunidade de expressão.

Para Filgueiras, (2002, mimeogr.), diz que a escola insiste em deixar as crianças, organizadas em filas, no entanto, aprender a andar pela escola sem ser desta forma, exige da criança, no ponto de vista cognitivo, uma autonomia e um desafio maior, quando comparado a andar em fila.

O movimento colabora e faz com que a criança adquira o estágio no processo da perfeição motora até o final do desenvolvimento e nos seus aspectos neurológicos de maturação.

O movimento e a linguagem se estiverem ligados contribuem de forma significativa para as crianças, pois, a partir dessa ligação possibilita para as mesmas uma compreensão de identidade e de mundo.

Dessa forma, enfoca-se a extrema necessidade e importância sobre as práticas e movimentos pedagógicos na Educação Infantil. Essa ligação contribui e proporciona às crianças um lugar de criação, ou seja, um espaço para que as mesmas possam se criar, se expressarem e construir conhecimentos através do movimento, experiências e vivências

Acredita-se que com apenas uma metodologia aplicada limita-se diante a diversidade das crianças. De acordo com Oliveira (2000) o brincar não se resume em somente recrear, e sim no desenvolvimento integral da criança. Colaborando de uma das maneiras mais complexas de comunicação, ou seja, ela consegue se comunicar com ela mesma e com o mundo.

Sendo assim, através de brincadeiras, adotam-se diversos processos pedagógicos que, de uma maneira compreensível, as mesmas possam se encaixar a cada criança, sempre, respeitando a capacidade, as competências, os níveis intelectuais e as características a serem desenvolvidas.

Diante desse aspecto, o professor torna-se mediador do processo educativo de cada crianças, sempre respeitando a individualidade de cada uma, oferecendo chances para que as mesmas realizem verdadeiras aprendizagens de forma significativa.

É dever do professor observar e avaliar o desenvolvimento de cada criança, promovendo brincadeiras com movimento, como: social, afetivo, cognitivo e psicomotor. Durante esse processo, o professor deve-se fazer uma reflexão sobre a parte pedagógica e se for necessário adequar sempre o currículo para alcançar os objetivos propostos.

Destaca-se o quanto é importante e essencial a observação e a definição dos objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades e estratégias a serem desenvolvidas, aplicação de técnicas e re-

ursos adequados, para que cada criança possam ter êxito e consigam explorar completamente suas potencialidades, sempre respeitando as características pessoais, as capacidades e diferenças no processo de aprendizagem.

A criança deve apropriar-se de diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, matemática, corporal, plástica e musical) para expressar o seu comportamento, compreender e comunicar.

Enfim, cada criança através de brincadeiras com movimento e um espaço escolar motivador, ela consegue interagir com todos ao seu redor e com ela mesma, criando independência e criatividade, expondo ideias e aprimorando todos os tipos e linguagem como: oral e escrita, musical, matemática e principalmente corporal.

A utilização de diversos métodos e estratégias facilitam a aprendizagem das crianças e através de brincadeiras que envolvam movimentos, tornam a escola mais motivadora, fazendo com que cada criança tenha uma relação afetiva com todos ao seu redor construindo uma base sólida em todo processo de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO E ESPAÇO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento motor, não é um processo natural e progressivo que acontece sem a necessidade de um ambiente e situações favoráveis para sua ocorrência.

somos herdeiros de uma evolução biológica que nos capacita para o andar ereto, temos uma coluna vertebral e um aparelho locomotor para andar de um jeito que o chimpanzé não é capaz. Mas crianças que não tem experiências, que ficam isoladas do contato humano, não desenvolvem esse andar da melhor forma porque embora o aparelho locomotor seja geneticamente constituído, o andar ereto é aprendido socialmente.(FILGUEIRAS, 2002).

As experiências que a criança tem fazem com que o desenvolvimento aconteça. Por este motivo as experiências vividas pela criança são importantes para o seu desenvolvimento global.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, ou seja, a aprendizagem ocorre mediante a interação da criança com o meio social.

Resumidamente, em sua teoria ele acredita que, tanto as características quanto às atitudes individuais de uma criança foram construídas a partir da relação de troca com outros indivíduos.

Na Educação Infantil, pode-se dizer que o movimento traz muitas contribuições para as crianças, e o mesmo é incluído como um eixo que se faz necessário ser trabalhado, porém, exige-se que sua prática seja elaborada, mas, principalmente no espaço escolar, para que possa haver um objetivo científico e educacional.

É sempre muito importante ressaltar que através do movimento o corpo aprende, cria e se expressa, através dos gestos e aprende através dos sentidos que são cheios de intenções. Devido a um histórico de vida atual, muitos afazeres, o ser humano deixou de perceber as funções do próprio corpo, ou seja, deixou de lado suas vontades e desejos de movimentar-se.

A escola tem o poder e dever de apresentar o possível a cada aluno, para que o mesmo possa desenvolver aptidões sobre seu movimento relacionado com seu corpo, rompendo assim essa barreira, contribuindo com o conhecer da vida motora e a procura da potencialidade de cada criança. Dessa forma, percebe-se diversas maneiras e espaços para serem trabalhados na Educação Infantil.

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão (LIMA, 2001, p.30).

Nesta premissa, podemos perceber que o discurso, muitas vezes desanimador, dentro das escolas, acerca do espaço físico, não deve servir de desculpa, para uma aprendizagem carente em movimentos, meio pelo qual a criança se desenvolve.

Observa-se que ao movimentar-se a criança mostra duas progressões, apresenta o movimento que se refere à agilidade e outra sobre o grau da ação que a mesma utiliza ao movimentar-se.

Com isso, entende-se que o ser humano é o único ser capaz de possuir uma transição entre os dois tipos de movimentos citados acima. Pode-se observar que através do movimento, as crianças tornam-se independentes e passam a realizar suas ações totalmente autônomas. Segundo Fonseca (1988), referente às produções em educação especial, na forma de teses e dissertações, mostrou que se torna claro que é através do movimento que a mente da criança se organiza, o que caracteriza sua importância em relação ao desenvolvimento do humano, pois é através da mente que se inicia a inteligência prática, ou seja, a formação de hábitos.

Por aqui se demonstra que os músculos (como órgãos efetores por excelência) são os instrumentos privilegiados pelos quais os seres humanos comunicam e materializam os seus pensamentos e sentimentos. O movimento voluntário e o ajustamento postural são as chaves da inteligência e da comunicação humanas. O pensamento é o corolário da ação; os dois são, nem mais nem menos, as duas facetas sublimes da atividade psíquica superior. Foi assim que a consciência humana evoluiu historicamente (aspecto filogenético), e é assim que se opera a formação da inteligência da criança (aspecto ontogenético), (FONSECA, 1988, p.139).

Diante disso, pode-se dizer que é de extrema importância as contribuições que o movimento traz no desenvolvimento das crianças, e com isso acredita-se que através dessa pesquisa, os profissionais atuantes no espaço da Educação Infantil possam refletir sobre o quanto é importante estimular o movimento nas crianças e a reverem suas práticas pedagógicas e influírem sobre seu desenvolvimento positivamente de forma a analisarem a criança em todos seus aspectos.

Segundo Wallon:

Através do movimento, o ato insere-se no instante presente. Mas ele pode, pelas suas condições e objetivos, pertencer apenas ao meio ambiente concreto: é o ato motor propriamente dito; ou tender para fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias brutas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento torna-se então técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento. (WALLON, 1968, p.155).

Sendo assim, se faz necessário observar cada criança, as necessidades, dificuldades e desejos de cada uma dentro do processo de ensino aprendizagem, incentivando, conduzindo nas aulas de movimento, sempre levando em conta os limites de cada criança e deixar que os mesmos se expressem através do próprio movimento do corpo.

Enfim, as escolas de educação infantil precisam favorecer um ambiente acolhedor, físico e social, para que as crianças se sintam seguras e estimuladas para seguirem a vida e vencer os obstáculos que a mesma oferece.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, com abordagem teórica.

Santos (2000) confirma o contexto idealizado e explicitado neste trabalho. Quando se refere à pesquisa qualitativa como fator de coleta e análise dos dados. O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, caracterizando este trabalho como uma pesquisa de revisão bibliográfica. Foram identificados artigos e/ou trabalhos científicos publicados em periódicos nacionais relevantes, disponíveis para consulta em base de dados, tais como, Google acadêmico.

As palavras: Educação Infantil, desenvolvimento motor, foram utilizados como chave de pesquisa. A análise das referências incluiu publicações produzidas no período de 1984 a 2015. Para este estudo foi realizada uma leitura exploratória dos materiais bibliográficos pesquisados e seleção do material, verificando a relevância dos achados. O processo de leitura dos materiais foi finalizado por meio de uma leitura interpretativa objetivando relacionar a temática proposta com o objetivo da pesquisa, possibilitando a construção de ideias próprias. Dessa forma, realizou-se um trabalho minucioso por meio do estudo de diversos materiais e autores que exprimem o levantamento das características da criança em seu desenvolvimento, para estabelecer ligação entre o desenvolvimento físico, social e cognitivo, pois é necessário compreender como a criança se desenvolve, suas possíveis habilidades e as etapas preestabelecidas e esperadas nessa faixa etária.

As fases do desenvolvimento são parâmetros para o planejamento de atividades que estimulem a criança, permitindo que está se desenvolva física, mental e socialmente, porém devem ser consideradas as variações de indivíduo para indivíduo, pois o desenvolvimento não é homogêneo, mas influencia e é influenciado pelo meio (GONÇALVES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de construção do presente artigo, observou-se a necessidade de se trabalhar o movimento da educação infantil, como ferramenta de auxílio de desenvolvimento integral.

Os autores estudados enfatizam constantemente que a criança se encontra em movimento antes mesmo de seu nascimento e, a partir do momento em que nasce, esse movimento aumenta e torna-se mais refinado com o passar do tempo. É na Educação Infantil que a criança adquire habilidades motoras que a acompanharão por toda a vida (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Conclui-se a partir dessa pesquisa a importância de firmar relações entre a importância movimento, aprendizagem e o espaço do mesmo para haver contribuições na vida do aluno.

O impedimento da postura que governa as ações nas escolas em geral, uma vez que para as mesmas o processo de ensino ainda se encontra dividido em disciplina, ou seja, algumas são vistas como responsáveis por “educar o corpo” (movimento) e outras por “educar a mente” (aprendizagem). Com isso, gera obstáculos para a educação.

Percebe-se que por meio dessa pesquisa, a metodologia do professor tem de ser muito bem elaborada, pois é de extrema importância o movimentar-se e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, sendo que envolve todos os aspectos da mesma seja afetivo, cognitivo, social e principalmente físico. Além disso, as escolas têm o dever de proporcionar um espaço atrativo que permita às crianças o desenvolvimento da linguagem corporal através dos movimentos com brincadeiras. Com isso, através de uma metodologia que seja elaborada e que a temática do movimento possa também colaborar na alfabetização de cada criança.

São nos momentos das atividades (brincadeiras e estimulação) que essas possibilidades se transformam em ferramentas de conhecimento e estruturação do desenvolvimento motor.

Conclui-se enfim, que o presente artigo auxiliará de forma eficaz para análise de professores, afim que possa ser aplicada a ideia da metodologia através de brincadeiras na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento da criança, considerando o movimento, que através do mesmo, a criança vai além de movimentar seu corpo, o movimento vai além, desenvolve na criança independência e autonomia, seja, brincando, cantando, dançando e imitando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.
- _____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In **Educação Infantil: a creche, Um bom começo**. Em aberto/ Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais. V 18, n 73. Brasília, 2001.
- FILGUEIRAS, Isabel porto. **“A criança e o movimento”**: Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In **Revista avisa lá**.nº 11- jul/2002. São Paulo. (mimeografado).
- FONSECA, Vitor. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Artes Médicas: Porto Alegre. 1988.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2002.
- _____. DONNELLY, F. O. **Educação física desenvolvimentista para todas as idades**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008
- GESELL, A.; AMATRUDA, M. A. T. **Diagnóstico do desenvolvimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.
- GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2009
- LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. **Pedagogia vivencial humana: educação para o sentimento e a condição humana**. In: CAVALCANTI, Kátia Brandão (Org.). **Pedagogia vivencial humana: para sentir e pensar os sete saberes na educação**. Curitiba: CRV, 2010.
- SANTOS, Antonio **Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2000. p. 142.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia (Pedagogia) na instituição de ensino FAC-FITO (2013). Pós- Graduação em Práticas educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2017). Pós- Graduação em Formação e Profissão Docente na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2019). Pós graduação em Educação Especial.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR



RESUMO: O trabalho teve como objetivo geral analisar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica, na qual foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o tema da inclusão de alunos com TEA. Os resultados obtidos indicaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com TEA são a falta de conhecimento e formação adequada sobre o transtorno, a falta de recursos e apoio adequados, a falta de tempo e suporte, e a falta de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar. Conclui-se que o trabalho alcançou seu objetivo ao analisar a inclusão desses estudantes no ambiente escolar, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propor estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Inclusão; Autismo.

INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar é um direito assegurado por lei, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar (MEC/SEESP, 2008).

A inclusão desses estudantes traz vantagens não apenas para esses indivíduos, mas também para os demais alunos, favorecendo a diversidade, a valorização das diferenças e a promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, a convivência com a diversidade proporciona oportunidades de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e enriquecedor (BRASIL, 2015).

É necessário uma comunicação eficaz entre os professores, pais e profissionais de saúde que acompanham esse estudantes, para garantir um acompanhamento adequado e personalizado. A inclusão desses estudantes com TEA na escola não só beneficia o próprio aluno, proporcionando-lhe oportunidades de aprendizado e socialização, mas também enriquece o contexto escolar, promovendo o respeito e a empatia entre os alunos (ALVES; ALVES, 2016).

Portanto, a inclusão do aluno com o transtorno na escola não apenas é respaldada por legislação, mas também representa uma chance de promover uma sociedade mais equitativa e inclusiva, conforme destacado por Alves e Alves (2016), ao assegurar a presença e participação ativa desses alunos no ambiente escolar, não apenas se cumpre um direito legal, mas se oportuniza a construção de um espaço educacional mais acolhedor, diverso e respeitoso, refletindo os valores de uma sociedade que preza pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade.

O objetivo geral deste estudo é analisar a inclusão desses estudantes no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação desses alunos.

Entre os objetivos específicos estão identificar as características do TEA e suas implicações no processo de inclusão escolar; analisar a legislação brasileira relacionada à inclusão desses estudantes no ambiente escolar; investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão desses alunos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços e desafios ao longo dos anos, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais do país. Segundo Mazzotta (2003), a educação especial no Brasil teve início no século XIX, com o surgimento de instituições para surdos e cegos, com o intuito de atender de maneira mais precisa e individualizada às necessidades desses indivíduos.

Conforme decorrer do tempo, a educação especial passou por diversas mudanças e evoluções, buscando assegurar o acesso e a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, conforme Mantoan (2003), a luta pela inclusão escolar ganhou força a partir da década de 1980, com a promulgação de leis e políticas públicas que garantem o direito à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de estrutura adequada nas escolas e a oposição de alguns profissionais da educação, conforme Aranha (2017), é necessário um compromisso de toda a comunidade escolar que esteja envolvida no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a inclusão dos alunos de maneira adequada, eficaz e justa.

No contexto histórico da educação especial no Brasil, é possível observar avanços significativos na legislação educacional. Conforme Sasaki (2012), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes que asseguraram o direito à educação inclusiva e o respeito à diversidade.

A legislação também é essencial na história da educação especial no Brasil. Segundo Mazzotta (2003), leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar são importantes na garantia do acesso, bem como na permanência dos alunos na escola, de forma com que todos tenham a mesma igualdade nas oportunidades.

A história da educação especial no Brasil também está relacionada à valorização da diversidade e ao respeito aos direitos dos alunos com necessidades especiais, conforme destacado por Sasaki (2012), é fundamental promover uma cultura de inclusão nas instituições, a fim de assegurar a participação e integração de todos os alunos no ambiente escolar.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de investimento e de medidas governamentais eficazes, de acordo com Peres e Martins (2021), é necessário que o poder público invista na conscientização e promoção da inclusão escolar e na garantia dos direitos dos alunos portadores de necessidades especiais, assegurando assim o seu pleno desenvolvimento.

Legislações do TEA no Brasil

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação representa um marco no reconhecimento e na garantia de direitos das pessoas com TEA no país.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também aborda questões relacionadas ao TEA, reconhecendo-o como uma deficiência e assegurando direitos e proteção às pessoas com esse transtorno. Segundo Aranha (2017), essa legislação destaca a relevância da inclusão e do respeito à diversidade, assegurando a equiparação de oportunidades para as pessoas com o TEA.

Outro aspecto relevante é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído em 2011. Segundo Aranha (2017), esse plano estabelece objetivos e medidas para promover a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, com o objetivo de garantir o acesso a serviços e recursos que promovam seu desenvolvimento integral.

A Lei nº 13.435/2017 estabeleceu o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo, a ser celebrado em 2 de abril, essa legislação auxilia na divulgação de informações sobre o TEA e na sensibilização da sociedade em relação às necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas com autismo. Conforme Mantoan (2003), a conscientização é crucial para promover a inclusão e o respeito às diferenças.

A legislação brasileira também aborda a garantia de atendimento especializado e o acesso a serviços de saúde para pessoas portadoras do TEA. O Decreto nº 8.368/2014 estabelece diretrizes para a política de saúde da pessoa com deficiên-

cia, incluindo estratégias de atenção integral e personalizada para as pessoas com autismo. Conforme Stainback e Stainback (1999), é fundamental assegurar o acesso a serviços de qualidade e o apoio necessário para o pleno desenvolvimento das pessoas com TEA.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, também aborda questões relacionadas ao TEA. Conforme Mazzotta (2003), essa convenção reforça o compromisso do país com a promoção dos direitos e a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com autismo, visando garantir o respeito à dignidade e à igualdade de oportunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressaltam a relevância da inclusão e do atendimento educacional especializado para os alunos com TEA. De acordo com Stainback e Stainback (1999), é essencial assegurar o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos alunos com autismo.

Diante dos avanços e desafios presentes na legislação do TEA no Brasil, é fundamental que as políticas públicas e as ações governamentais estejam alinhadas com as necessidades e direitos das pessoas com autismo, de acordo com Sasaki (2012), a efetiva implementação da legislação do TEA demanda o comprometimento de todos os setores da sociedade, visando garantir a inclusão e a qualidade de vida das pessoas com transtorno do espectro autista.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma das principais legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Essa lei estabelece que a pessoa com deficiência tem direito à educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) é outra legislação importante relacionada ao TEA. Essa lei estabelece direitos e garantias às pessoas com TEA, incluindo o direito à educação inclusiva e o acesso a serviços de saúde, assistência social e previdência social.

No âmbito educacional, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado, que é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que objetivam a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência. Esse decreto estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, classes comuns ou escolas inclusivas.

Além das legislações específicas, é importante destacar que a Constituição Federal de 1988 também assegura o direito à educação inclusiva. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, garantindo o acesso à educação, à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o respeito à diversidade.

Essas legislações têm como propósito assegurar a inclusão desses estudantes no ambiente educacional, garantindo o direito à educação de qualidade e promovendo a igualdade de oportunidades. No entanto, é crucial destacar que a efetivação da inclusão depende não apenas das leis, mas também da implementação de políticas públicas, da formação adequada dos profissionais da educação e do engajamento de toda a comunidade escolar.

Contexto da Educação especial e inclusão escolar no Brasil

A Educação Especial no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos. Segundo Aranha (2017), a educação especial é um direito de todos os alunos, que devem receber atendimento educacional especializado, garantindo a sua inclusão e participação na sociedade.

De acordo com Mantoan (2003), a Educação Especial no Brasil tem como objetivo principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, proporcionando a essas crianças e jovens as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais estudantes.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados na Educação Especial no Brasil. Segundo Sasaki (2012), é preciso garantir que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, garantindo o acesso desses alunos a uma educação de qualidade.

Além disso, é essencial destacar a relevância da família no processo educacional dos alunos com necessidades especiais. Conforme Mantoan (2003), a parceria entre escola e família é crucial para o êxito da inclusão desses estudantes, assegurando um ambiente acolhedor e propício ao seu desenvolvimento.

Outro desafio enfrentado pela Educação Especial no Brasil é a questão da acessibilidade. Segundo Mazzotta (2003), é fundamental garantir que os espaços escolares estejam adaptados para receber alunos com deficiência, proporcionando a eles condições adequadas para o seu aprendizado.

A diversidade também é um aspecto importante a ser considerado na Educação Especial. Conforme Stainback e Stainback (1999), é fundamental que as escolas promovam a valorização das diferenças e respeitem a individualidade de cada aluno, garantindo assim um ambiente inclusivo e acolhedor.

Diante desses desafios, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão e da garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Garcia (2010), é preciso promover a conscientização e o respeito à diversidade, garantindo assim uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

É crucial ressaltar o papel da legislação na proteção dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Conforme Mantoan (2003), leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são essenciais para garantir a inclusão desses alunos no sistema educacional do Brasil.

Para avançar na Educação Especial no Brasil, é essencial investir na formação dos professores e na melhoria da infraestrutura escolar, como destacado por Aranha (2017), é crucial que as escolas estejam preparadas para acolher e atender às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, a sensibilização da sociedade para a importância da inclusão e do respeito à diversidade, conforme apontado por Sasaki (2012), é fundamental para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Enfrentando desafios em relação à garantia de recursos e apoio para os alunos com necessidades especiais, como ressaltado por Garcia (2010), é crucial que o poder público invista na promoção da inclusão e na garantia dos direitos desses estudantes, assegurando assim seu pleno desenvolvimento.

Por fim, é fundamental que a Educação Especial no Brasil seja pautada pela valorização da diversidade e pelo respeito aos direitos de todos os alunos. Segundo Aranha (2017), é preciso promover uma cultura inclusiva e acolhedora, garantindo assim que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam plenamente incluídos na sociedade.

Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações no processo de inclusão escolar

Segundo Barberini (2016), as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são falhas na comunicação, bem como na interação com outros, no TEA também estão presentes comportamentos do tipo repetitivos, além de um padrão de interesse bem restrito, tais características podem impactar de forma significativa o processo de inclusão, tornando necessário que a escola adote estratégias mais direcionadas de forma a atender as necessidades do aluno.

De acordo com Oliveira (2020), uma das principais características presentes também é a sensibilidade sensorial, tal característica pode, inclusive, tornar a escola como um ambiente difícil e desafiador

a esses alunos, sendo assim, a instituição deve estar preparada de forma a lidar com essas sensibilidades sensoriais e garantir um ambiente acolhedor e adaptado para o bem-estar do aluno.

Para Ponce e Abrão (2019), outra característica desse transtorno que pode impactar o processo de inclusão escolar é a dificuldade do aluno em compreender as emoções e intenções dos outros. Isso torna essencial que a escola promova atividades e estratégias que incentivem a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais desses estudantes.

Segundo Nunes e Alves (2022), a rigidez comportamental e a resistência a mudanças são características comuns em pessoas com esse tipo de transtorno, o que pode gerar ansiedade e estresse no ambiente escolar. A escola deve oferecer um ambiente estruturado e previsível, com apoio para ajudar esses estudantes que possuem esse transtorno a lidar com situações novas e alterações na rotina.

De acordo com Oliveira (2020), a inclusão escolar desses estudantes requer um trabalho conjunto entre professores, pais e profissionais de saúde, a fim de garantir o seu desenvolvimento e bem-estar. É fundamental que a equipe escolar esteja preparada para lidar com as necessidades específicas do aluno com esse transtorno e oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo para sua aprendizagem.

Segundo Cunha (2013), a comunicação é uma das principais áreas afetadas pelo TEA, o que pode dificultar a interação do aluno com seus colegas e professores. A escola deve adotar estratégias de comunicação alternativa e recursos visuais para apoiar a comunicação desses estudante e promover sua participação ativa no ambiente escolar.

Conforme Ferreira e Fernandes (2021), é comum que pessoas com TEA enfrentam dificuldades na teoria da mente, que se refere à capacidade de compreender as emoções, pensamentos e intenções dos outros. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante ao promover atividades que estimulem o desenvolvimento da teoria da mente nos alunos com TEA, visando aprimorar suas habilidades sociais e a compreensão do mundo ao seu redor.

De acordo com Nogueira e Orrú (2019), a inclusão do aluno com TEA na escola traz benefícios não só para o próprio aluno, oferecendo oportunidades de aprendizado e socialização, mas também enriquece o ambiente escolar ao promover a diversidade e a empatia entre os demais alunos. A inclusão do aluno com TEA na escola é um processo complexo que exige o engajamento de toda a comunidade escolar para assegurar o seu sucesso e bem-estar.

Principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Conforme afirma o autor Cunha (2013), os profissionais enfrentam diversas dificuldades no processo de inclusão de indivíduos portadores do TEA, uma delas é a falta de preparo e capacitação específica para atender as necessidades tanto pedagógicas como comportamentais dos alunos, a falta de conhecimento sobre o transtorno também têm um impacto negativo, bem como a ausência do conhecimento de como adotar uma prática pedagógica de ensino eficaz pode atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos e suporte para incluir adaptações curriculares também são desafios enfrentados pelos educadores na inclusão desses alunos.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores é a falta de conhecimento e formação adequada sobre o TEA. Muitos educadores não têm familiaridade com as características, suas necessidades específicas e as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender a esses alunos. A falta de conhecimento pode levar a práticas inadequadas e dificultar a inclusão efetiva dos estudantes. (CUNHA, 2013).

Segundo o autor Tognetti et al. (2023), para superar essa dificuldade, é essencial investir em formação continuada para os educadores, por meio da oferta de cursos, palestras e workshops sobre o TEA e suas repercussões no processo de inclusão escolar. Adicionalmente, é importante fomentar a troca de experiências entre os educadores por meio de grupos de estudo e discussão, de modo que possam compartilhar conhecimentos e estratégias eficazes.

Outra dificuldade enfrentada pelos educadores é a falta de recursos e apoio adequados para a inclusão desses estudantes. Muitas escolas não possuem estrutura física adaptada, recursos pedagógicos específicos e profissionais de apoio, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para atender às necessidades desses alunos (OLIVEIRA, 2020).

Para superar essa dificuldade, é necessário que as escolas e as redes de ensino invistam em infraestrutura adequada, disponibilizando recursos pedagógicos, materiais adaptados e profissionais de apoio capacitados. Além disso, é importante buscar parcerias com instituições especializadas, como centros de atendimento a pessoas com TEA, para oferecer suporte e orientação aos educadores (OLIVEIRA, 2020).

A falta de tempo e de suporte adequado também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os educadores têm uma carga horária extensa e diversas demandas a serem atendidas, o que dificulta a dedicação de tempo e atenção necessários para a inclusão efetiva desses alunos. Além disso, a falta de suporte por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica pode comprometer o trabalho dos educadores (PONCE; ABRÃO, 2019).

Para superar essa dificuldade, é importante que as escolas e as redes de ensino ofereçam suporte adequado aos educadores, por meio de orientação pedagógica, supervisão e acompanhamento constante. Além disso, é fundamental que a gestão escolar valorize e reconheça o trabalho dos educadores, proporcionando condições de trabalho adequadas e incentivando a formação continuada (ALVES; ALVES, 2016).

A falta de uma equipe de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e de todo ambiente escolar também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes esses estudantes são alvo de preconceito, discriminação e bullying, o que pode afetar sua participação e integração no ambiente escolar. Além disso, a falta de compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar pode gerar resistência e dificultar a inclusão efetiva desses alunos (CUNHA, 2013).

Para superar essa dificuldade, é crucial promover a sensibilização e o respeito por parte dos demais alunos, por meio de atividades de conscientização, palestras e projetos educativos. Além disso, é fundamental envolver a família e a comunidade escolar no processo de inclusão, buscando parcerias e promovendo a participação ativa de todos os envolvidos (ALVES; ALVES, 2016).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi revisão de literatura bibliográfica, que se caracteriza de forma inicial pela pesquisa de materiais já publicados na literatura, a abordagem utilizada trata-se da abordagem qualitativa, que possui como objetivo a análise através da observação, ou seja, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos.

Para pesquisa, buscas foram feitas em bibliotecas virtuais como SciELO, CAPES Periódicos, bem como revistas, livros e publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outros órgãos oficiais. As palavras chave utilizadas para a pesquisa foram: Educação inclusiva. Inclusão. Autismo.

A revisão bibliográfica será realizada a partir de pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Serão utilizados como critérios de seleção artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, que abordam a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar, suas características, dificuldades e estratégias pedagógicas.

A metodologia deste estudo será baseada em uma abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo dos artigos selecionados na revisão bibliográfica. Serão identificados os principais temas e categorias relacionados à inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, a partir dos quais serão propostas estratégias e práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propondo estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos. Ao longo do estudo, foi possível constatar que a inclusão de alunos com TEA é um desafio complexo, que demanda ações integradas e colaborativas de todos os envolvidos no processo educacional.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na inclusão de alunos com TEA é a falta de conhecimento e formação adequada sobre o transtorno. Muitos educadores não possuem informações atualizadas sobre as características do TEA e as estratégias pedagógicas mais eficazes para atender a esses alunos. Essa falta de conhecimento pode comprometer a qualidade da inclusão e dificultar o desenvolvimento pleno dos alunos com esse transtorno.

Para superar essa dificuldade, é fundamental investir em formação continuada para os educadores, oferecendo cursos, palestras e workshops que abordam o TEA e suas implicações no contexto educacional. Além disso, é importante promover a troca de experiências entre os educadores, por meio de grupos de estudo e discussão, para que possam compartilhar conhecimentos e estratégias eficazes.

Outra dificuldade enfrentada pelos educadores é a falta de recursos e apoio adequados para a inclusão desses estudantes. Muitas escolas não possuem estrutura física adaptada, recursos pedagógicos específicos e profissionais de apoio capacitados para atender às necessidades desses alunos. Essa falta de recursos e apoio pode comprometer a qualidade da inclusão e dificultar o trabalho dos educadores.

Para superar essa dificuldade, é necessário que as escolas e as redes de ensino invistam em infraestrutura adequada, disponibilizando recursos pedagógicos, materiais adaptados e profissionais de apoio especializados em TEA. Além disso, é importante buscar parcerias com instituições especializadas, como centros de atendimento a pessoas com TEA, para oferecer suporte e orientação aos educadores.

A falta de tempo e de suporte adequado também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, os educadores têm uma carga horária extensa e diversas demandas a serem atendidas, o que dificulta a dedicação de tempo e atenção necessários para a inclusão efetiva desses alunos. Além disso, a falta de suporte por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica pode comprometer o trabalho dos educadores.

Para superar essa dificuldade, é importante que as escolas e as redes de ensino ofereçam suporte adequado aos educadores, por meio de orientação pedagógica, supervisão e acompanhamento constante. Além disso, é fundamental que a gestão escolar valorize e reconheça o trabalho dos educadores, proporcionando condições de trabalho adequadas e incentivando a formação continuada.

A falta de apoio e compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar também é uma dificuldade enfrentada pelos educadores na inclusão de alunos com TEA. Muitas vezes, esses estudantes são alvo de preconceito, discriminação e bullying, o que pode afetar sua participação e integração no ambiente escolar. Além disso, a falta de compreensão por parte dos demais alunos e da comunidade escolar pode gerar resistência e dificultar a inclusão efetiva desses alunos.

Conclui-se que o trabalho alcançou seu objetivo ao analisar a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores e propor estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Aline Gusmão; ALVES, Marcela Paraíso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **Revista Praxis**. Ludicidade no Ensino de Ciências, v. 8, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v8.n1sup.785>
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-lucia-arruda-aranha/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.
- _____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**, instituído em 2011. Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/saude/136315-336-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-viver-sem-limite-instituido-pela-portaria-no-802-de-19-de-julho-de-2011.html>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. **Lei nº 13.435, de 12 de abril de 2017**. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13435.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Estabelece as diretrizes para a política de saúde da pessoa com deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/?p=32432>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, p. 46–55, 2016.
- CUNHA Eugênio. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 1ed: Editora: Wak, 2013.
- FLEIRA, R., FERNANDES, S. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática, **Ciência & Educação**, v. 27, e21070, p. 1-13, 2021, 3 set. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320210070>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXzg45W8s4Mg3hWxWjzSpSK/>.
- GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores e práticas educativas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/formacao-de-professores-e-praticas-educativas-inclusivas>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-teresa-egler-mantoan/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/educacao-especial-no-brasil-historia-e-politicas-publicas>. Acesso em: 30 set. 2021.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, *Acta Scientiarum*. **Human and Social Sciences**, vol. 41, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934>. Acesso em: 14 dez. 2023.

NUNES, J. C. DOS S.; ALVES, F. I. B. M. Inclusão de criança com Autismo em Sala de Aula / Inclusion of a Child with Autism in the Classroom. ID on line **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 16, n. 63, p. 584–595, 2022.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342–357, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012. Disponível em: <https://www.editorawva.com.br/inclusao-construindo-uma-sociedade-para-todos>. Acesso em: 30 abr. 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/inclusao-um-guia-para-educadores>. Acesso em: 30 abr. 2024.

TOGNETTI, M. E.; SANTOS, I. C. A.; DA SILVA, N. R. INTERVENÇÕES PARA O ALUNO COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. *Educere - Revista da Educação da UNIPAR*, v. 23, n. 1, p. 392–405, 2023.

LUSINETE SOUZA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil - no CEU CEMEI Novo Mundo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA



RESUMO: Este artigo aborda a importância da Educação Ambiental nas escolas como um instrumento fundamental para promover práticas sustentáveis e conscientização ecológica entre os alunos. Discute-se o papel das escolas na formação de cidadãos ambientalmente responsáveis e como a integração de temas ambientais no currículo pode contribuir para a construção de um futuro mais sustentável. Além disso, são apresentados exemplos de práticas sustentáveis que podem ser implementadas nas escolas, visando promover a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Práticas Sustentáveis; Conscientização Ambiental; Integração Curricular.

INTRODUÇÃO

No contexto atual de preocupações ambientais globais, a Educação Ambiental emerge como uma ferramenta fundamental para promover práticas sustentáveis e conscientes, especialmente quando integrada ao ambiente escolar.

Como afirmou Rachel Carson, "o propósito da Educação Ambiental é proporcionar conhecimento objetivo é despertar consciências, promovendo a compreensão dos problemas ambientais e estimulando a participação ativa na resolução desses problemas" (Carson, 1965). Este entendimento reflete a importância crucial da Educação Ambiental não apenas para informar, mas também para inspirar a ação responsável em relação ao meio ambiente.

A incorporação de práticas sustentáveis e conscientes no currículo escolar não é apenas uma opção, mas uma necessidade premente diante dos desafios ambientais que enfrentamos. As escolas desempenham um papel significativo na formação dos cidadãos do futuro, moldando suas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente. Portanto, é essencial que as instituições de ensino adotem abordagens que integrem a Educação Ambiental de forma transversal e holística em sua pedagogia.

Neste artigo, examinaremos o papel da Educação Ambiental nas escolas, destacando suas práticas sustentáveis e conscientes. Analisaremos os benefícios de uma abordagem interdisciplinar que envolva alunos, educadores e comunidades locais na promoção da consciência ambiental e na adoção de comportamentos ecologicamente responsáveis.

Além disso, exploraremos estudos de caso e exemplos de programas educacionais bem-sucedidos que demonstram o impacto positivo da Educação Ambiental no desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e consciente. Por fim, discutiremos os desafios e as oportunidades futuras para aprimorar a integração da Educação Ambiental nas escolas, visando um futuro mais promissor para o nosso planeta e as gerações vindouras.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A integração curricular da Educação Ambiental é uma abordagem fundamental para garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão holística das questões ambientais e estejam preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

Ao incorporar conceitos ambientais em diversas disciplinas, desde as ciências até as artes, as escolas podem oferecer uma educação mais completa e relevante, preparando os alunos para se tornarem cidadãos informados e responsáveis.

Nas ciências, por exemplo, os alunos podem explorar os princípios da ecologia, biologia e química ambiental, entendendo os sistemas naturais e os impactos humanos sobre eles. Eles podem investigar questões como a biodiversidade, as mudanças climáticas, a poluição e a conservação dos recursos naturais, desenvolvendo habilidades de observação, análise e resolução de problemas.

Em disciplinas como geografia e matemática, os alunos podem examinar as relações entre os sistemas naturais e as atividades humanas, utilizando ferramentas como mapas, gráficos e estatísticas para analisar padrões ambientais e identificar soluções sustentáveis. Por exemplo, eles podem estudar o uso da terra, o ciclo da água, a distribuição populacional e os impactos da urbanização nas áreas naturais.

As linguagens e as artes também desempenham um papel importante na Educação Ambiental, permitindo que os alunos expressem suas ideias, emoções e preocupações sobre o meio ambiente de maneiras criativas e significativas. Através da escrita, da poesia, da música, da pintura e do teatro, os alunos podem explorar temas como a conexão com a natureza, a perda

da biodiversidade e a busca por um estilo de vida mais sustentável, desenvolvendo empatia e senso de responsabilidade ambiental.

A abordagem interdisciplinar é essencial para conectar os conceitos ambientais com outros campos do conhecimento, mostrando aos alunos como as questões ambientais estão interligadas com questões sociais, econômicas, políticas e éticas. Ao integrar a Educação Ambiental de forma transversal no currículo, as escolas não apenas proporcionam uma compreensão mais abrangente dos problemas ambientais, mas também promovem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão informada entre os alunos.

Como afirmou David Orr, "O desafio da Educação Ambiental é apresentar uma visão do mundo que seja realista, abrangente e ecologicamente sábia" (Orr, 1992). A integração curricular da Educação Ambiental é um passo crucial na direção dessa visão, capacitando os alunos a entenderem e enfrentarem os desafios ambientais com conhecimento, empatia e ação.

O ENGAJAMENTO DOS NA APRENDIZAGEM SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS

O engajamento dos alunos na aprendizagem sobre questões ambientais é essencial para garantir que a Educação Ambiental seja eficaz e significativa. Ao promover um envolvimento ativo dos alunos, as escolas podem cultivar não apenas um entendimento superficial, mas uma verdadeira conscientização e compromisso com a proteção do meio ambiente. Para isso, é necessário explorar uma variedade de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e os incentivem a refletir, investigar e agir em relação às questões ambientais.

Uma das estratégias mais eficazes para promover o engajamento dos alunos na Educação Ambiental é através de métodos práticos e experimentais. Isso pode incluir atividades de campo, como excursões a parques naturais, trilhas ecológicas, visitas a fazendas orgânicas ou projetos de restauração ambiental. Essas experiências permitem que os alunos explorem diretamente os ambientes naturais, observem a biodiversidade, compreendam os ecossistemas e testem seus conhecimentos na prática.

Além disso, projetos de pesquisa e investigação podem ser uma maneira poderosa de envolver os alunos na aprendizagem sobre questões ambientais. Ao realizar pesquisas sobre temas como poluição, desmatamento, conservação da água ou energia renovável, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seu entendimento sobre os problemas ambientais e desenvolver habilidades de pesquisa, análise de dados e comunicação científica.

Os debates também podem ser uma ferramenta valiosa para estimular o engajamento dos alunos na Educação Ambiental. Ao discutir questões controversas relacionadas ao meio ambiente, como o uso de combustíveis fósseis, a construção de represas ou a preservação de áreas protegidas, os alunos são desafiados a considerar diferentes perspectivas, analisar evidências e defender seus pontos de vista de forma articulada e fundamentada.

Promover o conhecimento e a compreensão dos problemas ambientais, a Educação Ambiental também desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, da tomada de decisão ética e da ação cidadã entre os estudantes. Ao explorar questões complexas e multifacetadas, os alunos são incentivados a questionar suposições, examinar evidências e considerar as consequências

de suas escolhas e ações no ambiente natural e na sociedade como um todo.

Como afirmou David Sobel, "a Educação Ambiental não é apenas sobre ensinar às crianças fatos sobre o meio ambiente, mas sim sobre ensinar-lhes a amar e respeitar a natureza, a pensar criticamente sobre questões ambientais e a agir de forma responsável e ética em relação ao meio ambiente" (Sobel, 2004).

Nesse sentido, é essencial que as estratégias pedagógicas adotadas na Educação Ambiental incentivem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que capacitem os alunos a se tornarem agentes de mudança em prol de um mundo mais sustentável e justo.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A participação da comunidade escolar é um elemento essencial para o sucesso das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas. Ao envolver não apenas os alunos, mas também educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e engajado, onde todos contribuem para promover a conscientização ambiental, práticas sustentáveis e a realização de projetos ambientais significativos.

Uma maneira eficaz de envolver a comunidade escolar em iniciativas de Educação Ambiental é através de parcerias escola-comunidade. Essas parcerias podem envolver colaborações com organizações não governamentais, empresas locais, instituições de pesquisa, governos municipais e outros stakeholders interessados em promover a sustentabilidade ambiental.

Por exemplo, uma escola pode estabelecer parcerias com uma ONG ambiental para oferecer workshops sobre conservação da natureza, com uma empresa de reciclagem para implementar programas de coleta seletiva de resíduos ou com uma universidade para realizar pesquisas científicas sobre a biodiversidade local.

Além disso, as escolas podem envolver os pais e responsáveis dos alunos em atividades de Educação Ambiental, promovendo a participação em eventos, workshops e projetos que incentivem a conscientização e a ação em prol do meio ambiente. Por exemplo, uma escola pode organizar uma feira de ciências sobre temas ambientais, um dia de plantio de árvores em parceria com a comunidade ou uma campanha de sensibilização sobre economia de água e energia.

Os funcionários da escola também desempenham um papel importante na promoção da Educação Ambiental, tanto como modelos de comportamento sustentável quanto como colaboradores na implementação de iniciativas ambientais. Eles podem participar de treinamentos sobre práticas sustentáveis, colaborar na gestão de resíduos e recursos naturais na escola e integrar temas ambientais em suas atividades educativas e administrativas.

Ao envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar em iniciativas de Educação Ambiental, as escolas podem criar uma cultura de sustentabilidade que permeia todas as áreas da vida escolar. Isso não apenas fortalece a conscientização ambiental e promove práticas sustentáveis entre os alunos, mas também mobiliza recursos e apoio da comunidade para a realização de projetos ambientais que tenham um impacto positivo duradouro no ambiente local e global.

Como afirmou Margaret Mead, "Nunca duvide que um pequeno grupo de pessoas conscientes e engajadas possa mudar o mundo. De fato, é a única coisa que já aconteceu" (Mead, 1970). Ao unir esforços e recursos, a comunidade escolar pode desempenhar um papel significativo na promoção da Educação Ambiental e na construção de um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NAS ESCOLAS

A implementação de práticas sustentáveis nas escolas desempenha um papel crucial na promoção da conscientização ambiental, na redução do impacto ambiental e na formação de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade.

Ao adotar medidas que visam reduzir o consumo de recursos naturais, minimizar a geração de resíduos e promover o uso responsável dos recursos, as escolas não apenas contribuem para a proteção do meio ambiente, mas também geram benefícios ambientais, econômicos e sociais significativos.

Um exemplo de medida sustentável implementada em muitas escolas é a redução do consumo de energia e água. Isso pode ser alcançado através da instalação de equipamentos eficientes, como lâmpadas LED, sistemas de iluminação com sensores de movimento, torneiras e descargas de baixo fluxo, e a conscientização dos alunos e funcionários sobre a importância de economizar energia e água no dia a dia. Essas medidas não apenas reduzem o impacto ambiental da escola, mas também geram economias significativas nos custos de energia e água a longo prazo.

A gestão de resíduos é outra área em que as escolas podem implementar práticas sustentáveis, reduzindo a quantidade de resíduos enviados para aterros sanitários e promovendo a reciclagem e a compostagem. Isso pode incluir a separação de resíduos recicláveis, como papel, plástico, vidro e metal, a implementação de programas de coleta seletiva, a compostagem de resíduos orgânicos e a redução do uso de materiais descartáveis. Além de reduzir a pegada de carbono da escola, essas práticas também promovem a educação ambiental dos alunos e incentivam a adoção de comportamentos sustentáveis em suas vidas cotidianas.

O uso de materiais recicláveis e sustentáveis também é uma prática importante para promover a sustentabilidade nas escolas. Isso pode incluir a compra de produtos certificados como papel reciclado, material de escritório eco-friendly e produtos de limpeza biodegradáveis. Além disso, as escolas podem promover a reutilização e o reparo de materiais, incentivando os alunos a serem criativos e a encontrar novos usos para objetos que seriam descartados.

Promover o transporte eco amigável é outra maneira pela qual as escolas podem contribuir para a sustentabilidade ambiental. Isso pode incluir a promoção de campanhas de carona solidária, o estímulo ao uso de bicicletas e transporte público, a organização de eventos como o Dia Mundial Sem Carro e a implementação de infraestrutura adequada, como estacionamentos para bicicletas e pontos de carona solidária. Além de reduzir as emissões de gases de efeito estufa e melhorar a qualidade do ar, essas iniciativas promovem a saúde e o bem-estar dos alunos e contribuem para a formação de uma cultura de mobilidade sustentável.

As práticas sustentáveis na escola não apenas ajudam a proteger o meio ambiente, mas também geram uma série de benefícios ambientais, econômicos e sociais. Ao adotar medidas para reduzir o consumo de energia e água, gerenciar resíduos de forma responsável, utilizar materiais recicláveis e promover o transporte eco amigável, as escolas podem contribuir para a formação de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e responsáveis em um mundo em constante mudança.

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A integração da tecnologia na Educação Ambiental oferece oportunidades sem precedentes para envolver os alunos, aprofundar a compreensão dos conceitos ambientais e promover a conexão com o meio ambiente de maneiras inovadoras e envolventes. Com o rápido avanço da tecnologia digital, surgem uma variedade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados para apoiar a Educação Ambiental, desde aplicativos móveis e plataformas online até simulações e realidade virtual.

Os aplicativos móveis são uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem sobre questões ambientais, permitindo que os alunos acessem informações, realizem atividades práticas e participem de projetos colaborativos em qualquer lugar e a qualquer momento. Por exemplo, aplicativos como iNaturalist e Seek permitem que os alunos identifiquem e registrem espécies de plantas e animais em seus ambientes locais, contribuindo para pesquisas científicas e aumentando a conscientização sobre a biodiversidade.

Plataformas online oferecem uma variedade de recursos educacionais, como vídeos, jogos, tutoriais e materiais de ensino, que podem ser acessados por alunos e educadores para enriquecer a experiência de aprendizagem. Por exemplo, sites como o National Geographic Education oferecem uma ampla gama de recursos educacionais sobre temas ambientais, incluindo artigos, mapas interativos, vídeos e planos de aula prontos para uso.

As simulações são outra maneira pela qual a tecnologia pode ser utilizada para apoiar a Educação Ambiental, permitindo que os alunos explorem e experimentem fenômenos naturais complexos de forma segura e controlada. Por exemplo, simulações de mudanças climáticas podem ajudar os alunos a entender os efeitos das atividades humanas no clima global e a explorar diferentes estratégias de mitigação e adaptação.

A realidade virtual (RV) é uma tecnologia emergente com grande potencial para enriquecer a experiência de aprendizagem em Educação Ambiental, proporcionando aos alunos experiências imersivas e interativas em ambientes naturais virtuais. Por exemplo, os alunos podem explorar recifes de coral, florestas tropicais ou ecossistemas árticos em ambientes de RV, permitindo que eles vivenciem de perto a beleza e a complexidade da natureza e compreendam a importância da conservação.

A inteligência artificial (IA) pode ser utilizada para personalizar a experiência de aprendizagem, adaptando o conteúdo e os desafios com base nas necessidades e interesses individuais das crianças. Por exemplo, sistemas de tutoria baseados em IA podem fornecer feedback personalizado, sugerir recursos relevantes e acompanhar o progresso do aluno ao longo do tempo, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajadora.

A integração da tecnologia na Educação Ambiental oferece uma ampla gama de oportunidades para enriquecer a experiência de aprendizagem, promover a conscientização ambiental e promover a conexão dos alunos com o meio ambiente. Ao utilizar aplicativos, plataformas online, simulações, realidade virtual, inteligência artificial e outras tecnologias emergentes, os educadores podem criar experiências educacionais inovadoras que capacitam as crianças a se tornarem cidadãos informados, responsáveis e engajados na proteção do meio ambiente.

A AVALIAÇÃO E O MONITORAMENTO DO IMPACTO DAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A avaliação e o monitoramento do impacto das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas são fundamentais para compreender o alcance e a eficácia dessas intervenções, bem como identificar áreas de melhoria e ajustar as práticas educacionais conforme necessário. Para isso, é necessário adotar metodologias de avaliação que abordam diferentes aspectos do processo e resultados da Educação Ambiental, incluindo conhecimento, atitudes e comportamentos dos alunos e da comunidade escolar.

Uma das metodologias mais comuns para avaliar o impacto da Educação Ambiental é a aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais para coletar dados sobre o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos alunos em relação ao meio ambiente. Essas ferramentas podem ser projetadas para avaliar o nível de compreensão dos conceitos ambientais, a percepção dos alunos sobre a importância da sustentabilidade e a adoção de práticas ambientalmente responsáveis em suas vidas cotidianas.

A observação direta e a análise de produtos de trabalho dos alunos, como projetos, apresentações e relatórios, podem fornecer insights valiosos sobre o engajamento dos alunos na Educação Ambiental e sua capacidade de aplicar conceitos e habilidades ambientais em contextos práticos. Por exemplo, os educadores podem avaliar a qualidade e a originalidade dos projetos de pesquisa dos alunos sobre questões ambientais locais ou globais, bem como sua capacidade de apresentar soluções criativas e eficazes para esses problemas.

Outra abordagem para avaliar o impacto da Educação Ambiental é a análise de indicadores de desempenho institucional, como o consumo de recursos naturais, a geração de resíduos e a implementação de práticas sustentáveis na escola. Isso pode envolver a coleta de dados sobre o uso de energia, água e materiais, a quantidade de resíduos produzidos e a participação em programas de reciclagem e conservação ambiental. Esses indicadores podem fornecer uma medida objetiva do progresso da escola em direção à sustentabilidade e ajudar a identificar áreas de foco para intervenções adicionais.

Além da coleta de dados, é importante garantir que haja um feedback contínuo entre os diferentes stakeholders envolvidos na Educação Ambiental, incluindo alunos, educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local. Isso pode envolver a realização de reuniões, fóruns e pesquisas de satisfação para reunir opiniões e sugestões sobre as iniciativas ambientais da escola, bem como o estabelecimento de mecanismos formais para monitorar e avaliar o progresso ao longo do tempo.

A avaliação e o monitoramento do impacto das iniciativas de Educação Ambiental nas escolas são essenciais para garantir a eficácia dessas intervenções e promover uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade.

Ao utilizar metodologias de avaliação abrangentes, coletar dados relevantes e fornecer feedback contínuo, as escolas podem identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, bem como promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa em relação ao meio ambiente.

EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

A educação para a sustentabilidade é um campo que visa preparar os indivíduos para enfrentar os desafios ambientais, sociais e econômicos do século XXI, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a construção de sociedades mais sustentáveis e justas.

Dentro desse contexto, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental ao fornecer aos alunos não apenas conhecimento sobre questões ambientais, mas também as ferramentas e perspectivas necessárias para agir de forma proativa em direção à sustentabilidade.

Uma das principais contribuições da Educação Ambiental para a educação para a sustentabilidade é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Ao explorar questões ambientais complexas e multifacetadas, os alunos são desafiados a questionar suposições, examinar evidências e considerar diferentes perspectivas. Isso os capacita a avaliar criticamente informações, tomar decisões informadas e buscar soluções inovadoras para problemas ambientais.

A Educação Ambiental promove o desenvolvimento de habilidades de colaboração e trabalho em equipe. Ao participar de projetos de pesquisa, atividades práticas e iniciativas de mudança social, os alunos aprendem a colaborar uns com os outros, compartilhar ideias e recursos, e resolver conflitos de forma construtiva. Isso é essencial para enfrentar desafios ambientais complexos que exigem ação coletiva e cooperação entre diferentes partes interessadas.

A Educação Ambiental também promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes. Ao apresentar projetos, participar de debates e engajar-se em discussões sobre questões ambientais, os alunos aprendem a articular suas ideias de forma clara e persuasiva, adaptando sua linguagem e argumentação ao público-alvo. Isso é essencial para influenciar as percepções e comportamentos das pessoas em relação ao meio ambiente e mobilizar o apoio para ações sustentáveis.

Outra competência essencial desenvolvida pela Educação Ambiental é a capacidade de resolução de problemas. Ao enfrentar desafios ambientais locais e globais, os alunos aprendem a identificar problemas, analisar causas e consequências, e desenvolver soluções criativas e viáveis. Isso envolve a aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas, bem como a consideração de múltiplos interesses e perspectivas.

Além disso, a Educação Ambiental promove o desenvolvimento de habilidades práticas e habilidades de vida sustentável. Ao aprender sobre práticas agrícolas sustentáveis, conservação de energia, gestão de resíduos e transporte eco amigável, os alunos adquirem habilidades práticas que podem aplicar em suas vidas cotidianas. Isso os capacita a adotar estilos de vida mais sustentáveis e a influenciar positiva-

mente o comportamento de suas famílias e comunidades.

Por fim, a Educação Ambiental promove o desenvolvimento de valores, atitudes e ética relacionados à sustentabilidade. Ao explorar questões de justiça ambiental, equidade e responsabilidade intergeracional, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos princípios éticos que orientam a ação sustentável. Isso os capacita a agir de acordo com seus valores pessoais e a defender a justiça social e ambiental em suas comunidades.

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na educação para a sustentabilidade, fornecendo aos alunos as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e construir sociedades mais sustentáveis e justas. Ao promover o pensamento crítico, colaboração, comunicação eficaz, resolução de problemas, habilidades práticas e valores éticos, a Educação Ambiental capacita as crianças a se tornarem agentes de mudança em um mundo em constante mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Educação Ambiental nas escolas, com foco em práticas sustentáveis e conscientes, representa um passo crucial em direção à construção de sociedades mais sustentáveis e justas. Ao longo deste artigo, exploramos diversos aspectos dessa integração, desde a importância da inclusão curricular até o papel da tecnologia e da participação da comunidade escolar. Analisamos como a Educação Ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a promoção da sustentabilidade em diferentes níveis, desde o individual até o coletivo.

Uma das principais conclusões que podemos tirar é que a Educação Ambiental não se limita apenas ao ensino de conceitos ambientais, mas também envolve a promoção de valores, atitudes e comportamentos alinhados com a sustentabilidade. Ao integrar a Educação Ambiental de forma transversal em diferentes disciplinas curriculares, os educadores têm a oportunidade de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a consciência ambiental entre os alunos, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais complexos do século XXI.

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar é fundamental para o sucesso das iniciativas de Educação Ambiental. Ao envolver não apenas os alunos, mas também educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem criar um ambiente propício para a aprendizagem e a prática da sustentabilidade. Parcerias escola-comunidade podem fortalecer a conscientização ambiental, promover práticas sustentáveis e mobilizar recursos para projetos ambientais de grande impacto.

Outro aspecto importante a destacar é o papel da tecnologia na Educação Ambiental. Ao utilizar aplicativos, plataformas online, simulações e realidade virtual, os educadores podem criar experiências educacionais inovadoras que cativam e engajam os alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa das questões ambientais. A tecnologia também oferece oportunidades para a coleta de dados e feedback contínuo, permitindo que as escolas avaliem e monitorem o impacto de suas iniciativas ambientais ao longo do tempo.

A Educação Ambiental pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a construção de sociedades mais sustentáveis e justas. Ao promover o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação eficaz, a resolução de problemas e o desenvolvimento de valores éticos, a Educação Ambiental capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em um mundo em constante mudança.

Em suma, a integração da Educação Ambiental nas escolas é essencial para enfrentar os desafios ambientais globais e promover um futuro mais sustentável para as próximas gerações. Ao adotar uma abordagem holística e interdisciplinar, envolvendo alunos, educadores, pais, funcionários e membros da comunidade local, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos informados, responsáveis e engajados na proteção do meio ambiente e na promoção da sustentabilidade em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M., & Gomes, C., C. A. M. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade na Educação Ambiental: Uma Análise na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.** Educação Ambiental em Ação, 61. 2017.

VASCONCELOS, L. R., Cachapuz, A. F. C. **Educação Ambiental e Engajamento dos Alunos: Estratégias para uma Aprendizagem Significativa.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, 14(4), 2019, p.101-117.

SILVA, R. M., & SANTOS, J. A. **Participação da Comunidade Escolar em Iniciativas de Educação Ambiental: Estudo de Caso em uma Escola Pública de Belém/PA.** Ambiente & Sociedade, 21, e 441.2018,

FERREIRA, L. S. Oliveira, M. R. **Práticas Sustentáveis na Escola: Desafios e Possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, 11(3), 2016, 2016. p.27-39.

SANTOS, A. M., & Marques, F. **Educação Ambiental e Tecnologia: Explorando Novos Caminhos para a Aprendizagem.** Tecnologia & Sociedade, 16(37), 2020, p. 110-125.

SOUSA, L. M. & Lima, J. R. **Avaliação e Monitoramento de Impacto da Educação Ambiental nas Escolas: Métodos e Instrumentos.** Cadernos de Educação Ambiental, 17(3), 2018. p.1-18.

MARÍLIA CLOTILDES SILVA MAGALHÃES

Graduada em Letras pela Faculdade UNG (Universidade Guarulhos. (2007); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos. (2023); DIRETORA DE ESCOLA NA EMEI LAJEADO II.

LUDOTERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR



RESUMO: Este artigo apresenta algumas considerações sobre o uso de jogos da intervenção do psicopedagogo. A criança ao chegar à escola encontra uma nova realidade que a conduz a deixar um pouco de lado seu mundo imaginário e lúdico para encarar o mundo escolar cheio de regras, programas e conteúdos voltados a um currículo bem distinto que pretende atender desde cedo às necessidades do mercado de trabalho. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança envolve-se com o outro e sente a necessidade de com ele partilhar experiências e aprendizagens. Brincando e jogando a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à concentração e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Enfim, brincando a criança torna-se ativa e operativa. Os educandos percebem os jogos como uma atividade de recreação e os outros na maioria das vezes não conseguem correlacionar à atividade lúdica com a construção de conceitos.

Palavras-chave: Jogos; Intervenção Psicopedagógica; Educador; Criança.

INTRODUÇÃO

Para Piaget (1975b), os jogos vão além do entretenimento e da desconcentração. São meios que propiciam o desenvolvimento intelectual das crianças, pois jogando faz com que a sua inteligência assimile e compreenda a realidade. Dessa forma, o processo lúdico do jogo se inter-relaciona com a fantasia criativa do sujeito e possibilita à mesma criar várias situações de aprendizagem, mudar formas e conceitos, adquirir novos conhecimentos.

Para Huizinga (2007) enfatiza que o jogo tem como características marcantes ser voluntário, sério, desinteressado, distinto da vida, pode ser repetido e criar uma nova ordem ao mesmo tempo em que é ordem.

De acordo com Kishimoto e Luckesi (2000) assevera que o jogo é considerado como um fenômeno cultural que perpassa atividades físicas, biológicas e psicológicas e prepara as crianças e os adolescentes para uma vida madura, simulando atividades, posturas e atitudes presentes na vida adulta. O jogo tem um aspecto fascinante que envolve os participantes e todos à sua volta, possibilitando uma viagem imaginária que desperta várias emoções como o medo, a ansiedade, a alegria e o prazer.

Com o olhar piagetiano, vê-se que os jogos mais significativos por consequência do desenvolvimento da criança, que passa a construir e reinventar as coisas, o que força a uma adaptação. Desse modo, com o avanço do seu desenvolvimento a criança sintetiza princípios, assimila, acomoda e progressivamente constrói novos conhecimentos.

Existem como princípios básicos, os quais se assentam sobre o referencial piagetiano, três podem fornecer orientações para a intervenção pedagógica ou psicopedagógica:

A ação pedagógica deve favorecer a presença de abstrações reflexivas.

A ação pedagógica deve partir das construções já realizadas pelo sujeito.

A ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo.

A ação pedagógica deve promover a construção da autonomia.

A ação pedagógica deve promover a interação social.

De acordo com Chateau (1987) enfatiza que os jogos como atividades lúdicas e de aprendizagem promovem a socialização e ajudam a criança a se desenvolver, a conviver com outras crianças, a respeitar os limites de cada um, a obedecer a regras predeterminadas, a expressar sua independência e autonomia, mesmo que vigiada de perto pelos adultos, a construir um movimento de troca de experiência que fortalece suas aspirações tanto no âmbito afetivo como no âmbito social e cognitivo.

Conforme Kamii e Devries (1991) referendam a função pedagógica dos jogos que vem sendo admitida é enfatizada. Novas formas de ensinar requerem atividades que movimentam o corpo e a mente de uma forma prazerosa e livre, exercitando a autonomia das crianças. Partindo do concreto para a abstração, os conceitos matemáticos podem ser assimilados e compreendidos pela criança com mais facilidade se mediados pelo jogo que se torna uma ponte eficaz nesse processo.

O erro ou o acerto durante o jogo tornam-se constantes na proporção que as jogadas são efetuadas a partir de estratégias definidas pelos próprios jogadores.

Errar ou acertar é o que menos conta; o importante são as diversas tentativas de chegar ao resultado de forma eficiente, utilizando-se do erro não como o fim das possibilidades, mas como um novo olhar em busca de um caminho diferente para chegar ao objetivo final com sucesso e satisfação.

Quando nos referimos ao conceito de jogo, não podemos deixar de associá-lo a movimento e a competição dentro de uma visão abrangente. As pessoas quando jogam sempre utilizam várias formas de movimento para expressar suas jogadas e esses movimentos estão diretamente ligados às regras do jogo.

Quanto a competição, sua validade consiste em estimular os participantes do jogo a buscar novas estratégias, visando ganhar a partida. Essa conjuntura contribui para a conscientização de que é importante aprimorar o raciocínio e a rapidez nas ações.

A temática aborda sobre os jogos numa intervenção psicopedagógica e sua dogmática.

O PAPEL DOS JOGOS NO CONTEXTO SIMBÓLICO

Crianças em sua prática social aprendem brincadeiras, jogos e contos em que são desenvolvidas noções e representações matemáticas antes de ingressarem no ato formal.

Conforme Piaget (Moraes Dias, 1990) defendeu que é “a representação através de jogos simbólicos a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito”. Ou seja, para ele, a imaginação criadora da criança aparece em forma de jogo sensorio-motor que muda em jogo simbólico, ampliando suas possibilidades de ação e compreensão do mundo.

Piaget baseou seus estudos sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo na observação de jogos e brincadeiras de sua própria filha.

Assim na linguagem infantil as crianças mudam sombras em dragões, pedras em aves, pedaços de madeira em guerreiros valentes, nos quais jogos e brincadeiras são instrumentos no processo de construção do pensamento e da própria linguagem.

JOGOS

Tendência do sistema escolar da supervalorização do pensamento algorítmico relega menor grau de importância o pensamento lógico-matemático e o pensamento espacial.

Para D'Ambrosio (1989) crê que no processo de desenvolvimento de estratégias de jogos, o aluno se envolve com o levantamento de hipóteses e conjecturas, aspectos essenciais no desenvolvimento do pensamento científico e matemático.

Papel atribuído de acordo com Freud (Kupfer, 1997) a uma infância rica em experiências/descobertas que contribuem

para a formação da personalidade, leva a nos refletir que o jogo possibilita a atuação das funções em desenvolvimento. Quanto mais longa for à infância, tanto maior as possibilidades intelectuais devido ao aumento da plasticidade cerebral durante o qual o indivíduo joga, experimenta, multiplica suas possibilidades intelectuais de ação e enriquece seu crescimento individual.

Operações mentais que se articulam para formar/formular algoritmos compõem as estruturas operatórias. São formadas pelo processo de “abstração reflexiva”, pela coordenação de ações feitas pela criança.

Jogos em grupo propiciam a tomada de consciência das próprias estratégias, as atenções nas jogadas de parceiro motivam o pensar de forma independente, favorecem a análise dos próprios erros e contribuem para a construção do conceito de ordenação e contagem.

Princípio no âmbito lógico-matemático é o de evitar o reforço da resposta certa e correção das respostas erradas. Eles devem ser desafiados a argumentar em defesa de suas opiniões, superar conflitos e contradições, atitudes que são indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo.

Para Kamii (1986) “corrigir e ser corrigido pelos colegas nos jogos em grupo é melhor do que aquilo que possa ser aprendido através das páginas de caderno e exercícios”.

Os jogos possibilitam agilidade mental, iniciativa e a curiosidade nas várias situações que se estendem para assuntos acadêmicos. Para Kamii (1991) ressaltam que as estruturas aritméticas construídas pelo processo de abstração reflexiva, podem ser incentivadas pelos jogos com regras, feitos em grupo.

O ensino tradicional centrado no professor requer cuidados para que a proposta metodológica de jogos matemáticos não seja usada de forma inadequada. É preciso que evite a direção exacerbada do professor, impedindo o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O jogo possibilita uma autoavaliação do desempenho individual, contribui para o aumento do interesse nos conteúdos, propiciando autonomia moral e intelectual, de acordo com Piaget, deveria ser a meta principal da escolarização das pessoas. E a participação nos jogos varia do nível de desenvolvimento cognitivo e da faixa etária da criança.

Na educação infantil predomina a participação física, uma vez que não há uma diferença entre pensamento e ação.

No ensino fundamental, a criança consegue articular atividade mental e física. Elabora sua jogada mentalmente enquanto aguarda sua vez. Será desafiador o jogo, quanto mais solicitar ações e reflexões acima das suas possibilidades.

Conforme Kamii (1991) agrupa os jogos em categorias como jogos de alvo, de comida, de perseguição, de esconder, de adivinhação, de comandos verbais, de cartas e tabuleiros.

Em suma, a proposta do pré-soroban envolve uma classificação e seleção de jogos que abordam os princípios mais evidentes de modo a trabalhar aqueles essenciais à aquisição de definição de número.

JOGOS PRÉ SOROBAN

O Programa curricular se baseia em metodologias que associam estratégias de participação que devem ser planejadas com atividades que variam da utilização de materiais estruturados e materiais não estruturados.

Se tratando de jogos matemáticos, atividades com materiais estruturados são aqueles que são usados como blocos lógicos, material dourado, régua numérica, barrinhas cuisenaire. Essas atividades permitem diversas variações que podem ser utilizadas durante todo o ano letivo, sendo articuladas com outras que precisem de materiais não estruturados a partir de sucata como embalagens vazias, tampinhas de garrafas, palitos de picolé, entre outros.

Os jogos são vivências para a criação de situações-problema que motivam a construção de estratégias próprias, abstrações algorítmicas, que não se restringe ao desenvolvimento do aprendizado de operações com cálculos. Só que alguns jogos estimulam a observação e atenção dos participantes envolvidos na realização.

O educador pode notar caso os objetivos do jogo foram cumpridos, basta fazer alguns questionamentos no final e podem ser usados jogos com baralho, com blocos lógicos e Kallah.

O educador pode criar situações pedagógicas em que a criança seja motivada a antever sua jogada e as consequências dela para a jogada do colega seguinte.

Logo em seguida temos jogos que para fins de organização didáticos-pedagógica podem ser classificados dessa maneira:

JOGOS CORPORAIS

Na fase inicial de processo de escolarização é essencial a vivência de jogos corporais encontrados no folclore de cada região.

Nestas atividades lúdicas, a criança interage com o corpo inteiro despertando manifestações de afetividade, equilíbrio, autoconfiança, confiança no grupo, autoconhecimento, noções de espaço e lateralidade.

Brincadeiras de esconder determinado número de objetos, por exemplo, fazem com que a criança ao achar dois desses objetos seja motivada a pensar quantos faltam ainda para encontrar. Definições de quantificação e ordenação de objetos estão associadas em brincadeiras de pegar, de corridas, cirandas e brincadeiras de roda que trabalham lateralidade, por exemplo, “dança das cadeiras”, “pato, pato, ganso”, “lenço atrás”.

Na dança das cadeiras encorajam-se as crianças a pensarem de quantas cadeiras precisarão para o jogo. Pode-se desenvolver o espírito de cooperação, mudando as regras de maneira que nenhuma criança saia do jogo, tirando as cadeiras, momento em que as crianças passam a compartilhá-las.

O educador pode trabalhar quantidades com o uso do corpo através de atividades tais como baliza, passa anel, par ou ímpar e fantoche de dedos e de mão. “Chefe manda” é um jogo corporal que tem por fim trabalhar definições de esquema corporal, lateralidade, raciocínio lógico-matemático.

Assim a estratégia desse jogo é formar uma roda, conhecer amiguinho da esquerda e direita, girar a roda no sentido de esquerda e cada dois ou a três passos bater o pé esquerdo e vice-versa; desfaz a roda e deixar as crianças andarem livremente, enquanto o educador estiver batendo ao som de uma música.

Ao parar o som da música, o educador dará um comando: “Quero 4 umbigos”, sendo que os alunos têm que formar o grupo dos 4 umbigos.

Se estiver errado o educador indagará: faltam quantos grupos para completar dá para formar mais grupos e quantos mais? A brincadeira segue com outros comandos: 15 dedos, 6 braços, de acordo com a criatividade do educador e a realidade dos alunos.

JOGOS DE CLASSIFICAÇÃO E SERIAÇÃO

Organização de coleções de jogos enriquecerá as vivências sensoriais e sociais de alunos cegos e com baixa visão. Noções de pertinência, classificação, seriação, inclusão e intersecção serão vivências que ampliarão o universo simbólico desses alunos.

BRINCADEIRAS DA CAIXA OCULTA

É essencial que as crianças tragam materiais de sucata, brinquedos e miniaturas que serão mostradas aos colegas antes de serem postos em uma caixa. Logo em seguida, o professor escolhe um dos objetos, sem que os alunos saibam qual é a retirada da caixa oculta.

Começam perguntas por parte dos alunos com o objetivo de adivinhar qual é objeto secreto. São realizadas perguntas, tais como, “é grande?”, “sim”!, “é ser vivo?”, “sim”!.

O jogo termina quando alguém descobre o objeto oculto. Mesmo que as crianças nem os dominem, o professor começa dizendo: “pensei em um número”. As crianças indagam: “é menor que dez?”, “sim!”, “é menor que trinta?”. Desse jeito segue a brincadeira. Há um jogo no Dosvox denominado “cassino alto ou baixo” que se baseia em adivinhações e que pode ser experimentado por crianças que já dominem o teclado do computador.

OLHO VIVO

Arrumar uma cena com figurinhas as mais com figuras as mais complexas em uma superfície. Podendo ser peças em material emborrachado com velcro.

Podem ser realizadas as figuras em duplicidade e também em miniaturas em plástico ou de biscuit. Pode-se pensar em cenários como uma praia, uma cantina, um armário de cozinha, um quarto de bonecas, uma fruteira, guarda-louça, um autódromo.

Já com alunos de baixa visão deve-se trabalhar com figuras ampliadas ou coloridas. Alguém escolhe uma peça, pode ser uma flor, por exemplo. Através de perguntas (“é um ser vivo?” “está no ar?”, “na terra?”, “é humano?”, “é jovem”, “trata-se de um objeto?”, “tem asa?”, “é mamífero?” “é masculino?”) O aluno terá que descobrir qual a figura escolhida.

JOGOS DE CORRESPONDÊNCIA

JOGOS COM DADOS

Eles são excelentes possibilidades para o professor trabalhar conceitos de quantificação, ordenação mental, contagem e correspondência termo a termo. É importante que se ache tempo para construir dados de planificação e sólidos geométricos, sendo mais um espaço de problematização e investigação.

Podem desmontar caixas e dados prontos, modelando-os em papel ou papelão. Podem ser usados dados de madeira com relevos de botões e seguem algumas sugestões de atividades com dados.

CORRIDA DOS BICHOS

São dois dados grandes, sendo um deles terá pontos em relevo de 1 a 6 conforme as quantidades numéricas marcadas em cada etapa. Alunos com deficiência visual em atividades com dados adaptados. O segundo dado tem em cada símbolo que representa um animal, por exemplo: formiga, sapo, coelho, elefante, jacaré, ato.

Demarco por uma linha de partida e outra de chegada. Crianças se posicionam atrás da linha de partida e cada qual jogará os dois dados. O dado numérico representa a quantidade de pulos que a criança vai dar em direção à linha de chegada. Dados dos animais dizem que tipo de animal ele deve imitar neste espaço. Vence o jogo quem atingir o primeiro na linha de chegada ou quando todos chegarem ao final combinado. A finalidade é dar os pulinhos na quantidade pedida e além do conteúdo matemático é uma boa atividade física.

CARONA

É necessário um dado tradicional com relevo, um tabuleiro quadriculado com quatro ou cinco colunas que representam pistas onde transitam os ônibus, que poderão ser realizados com pontinhos ou caixas de fósforo e palitos que representarão os passageiros.

Para jogar, cada criança, em sua pista, avança uma casa, joga e joga o dado. O valor vai indicar qual a quantidade de passageiros de sua linha que entrará no ônibus. Ganha o jogo quem chegar ao ponto final com mais passageiros.

JOGOS COM REGRAS

Um exemplo de jogo com regras usando as barras cuisenaire é a batalha feita com dois jogadores. Cada jogador coloca as suas barras em uma sacola. O primeiro retira aleatoriamente uma barra de sua sacola e coloca sobre a mesa.

Caso coincida com o tamanho do que foi colocado na mesa pelo primeiro, ele ficará com as duas barras e se não coincidir elas são do primeiro jogador. Logo em seguida, inverte-se a ordem das jogadas. Ganha quem conseguir maior número de barras.

RÉGUAS NUMÉRICAS

Elas dão significado aos conceitos de adição e subtração, composição dos números de 1 a 10 e cálculo mental. Para alunos cegos e com baixa visão, devem ser adaptados em barras de madeira com sulcos ou de material emborrachado, seguindo o padrão.

Recorta-se uma régua na medida desejada e colam-se quadradinhos de borracha referentes à quantidade representada. Pode-se pôr o numeral por o numeral correspondente no braile ou na tinta no canto direito de cada régua.

A finalidade das régua é propiciar a decomposição dos números até 10. Exemplo o número 8 resultará das seguintes combinações das régua 7 e 1, 6 e 2, 5 e 3, 4 e 4. Essas combinações devem ser verificadas comparando-as com a régua de número 8. Mesmo que a criança aprenda de forma lúdica, já está mais segura nas respostas, sem ter que recorrer à contagem nos dedos ou a outros artifícios. Segue jogos que podem ser realizados por meio da manipulação das régua numéricas, cujo objetivo é a memorização das tabuadas de adição.

DOMINÓ DE SOMA

Joga-se o dominó semelhante ao convencional, só que ao combinar lado a lado, quantidades totalizam sempre sete. Para este jogo, o lado em branco deve ser combinado com outro lado branco. Outra variação desse jogo é retirar as 7 pedras que tenham o lado branco.

JOGO DE MEMÓRIA

O professor escolhe uma das tabuadas a ser estudada é como exemplo a soma com total 5. Este total se obtém com as combinações $1 + 4$ e $2 + 3$. Serão selecionadas oito cartas, numeradas de 1 a 4 em braile, sendo duas cartas correspondentes a cada número.

Começa-se com dois alunos e embaralham oito cartas colocadas na mesa com os números virados para baixo e dispostas lado a lado em duas fileiras. Primeiramente, decide quem vai começar o jogo, um aluno escolhe duas cartas e verifica-se que totalizam a soma 5. Caso não resultem, serão recolocadas na mesa no mesmo local de onde foram tiradas. Só vence o jogo quem conseguir o maior número de pares que resultem a soma 5.

SETES

Serão necessárias cartas numeradas de 1 a 6 e cada número deverá ter oito cartas. Os jogadores receberão a mesma quantidade de cartas que devem permanecer viradas para baixo. O primeiro jogador tem que pegar a carta de cima do seu monte e colocar sobre a mesa. O segundo jogador tem que pegar a primeira carta de seu monte e somar com a carta da mesa. Se a soma resultar 7, ganha duas cartas. Se não conseguir, sua carta fica na mesa e o próximo jogador tenta realizar a soma com a última carta colocada. Ganha quem obtiver o maior número de cartas. Uma variação desse jogo é fazer somas até dez, conforme a combinação prévia dos jogadores.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA DESCRIÇÃO DE JOGOS DE PAPÉIS

Conforme Wechsler (1999) ressalta que nesta situação psicopedagógica, o contrato com as crianças define o próprio termo do jogo porque existem regras, tais como o direito de entrar no jogo, um tempo determinado, intervenções por parte do experimentador, cujas regras mudam a brincadeira ordinária em jogo.

Tem-se a estrutura de jogo que se formou por dois papéis bem definidos: Caçador/bicho. As crianças escolhem os animais a serem dramatizados e uma delas representava o papel do caçador. Instrução do experimentador delimita o jogo: O caçador deve pegar os bichos, um de cada vez, sendo que o caçador o fizer, este se transforma em um animal que escolhe e o bicho caçado em caçador.

Houve algumas desta estrutura: em vez de papéis de caçador/bicho, as crianças jogam papéis de jardineiro/flores, pescador/peixes.

Na cabra-cega o pegador de olhos vendados, a própria cabra-cega necessita pegar um sujeito do jogo e descobrir seu nome para poder sair desse papel e virar um sujeito qualquer que foge da cabra-cega e no pega-pega americano, aquele que faz o papel do pegador precisa congelar todos os participantes do jogo e o primeiro que for congelado vira o pegador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a intervenção psicopedagógica sinaliza que tanto a construção do conhecimento moral e de outras atitudes socioculturais quanto à construção da lógica e dos aspectos afetivos são frutos de uma caminhada que pode ser facilitada por professores e psicoterapeutas que completem essas questões em suas ações.

E também que o pressuposto em que se acredita é que a espontaneidade, criatividade é o fator que permeia a regulação de todo o desenvolvimento, quer seja afetiva e social. Nesse sentido, o jogar dentro de um contexto dramático ou lúdico, exige uma dose de espontaneidade, bem como numa resposta dita como operatória.

Em suma, a proposta do pré-soban envolve uma classificação e seleção essenciais à aquisição de definição de número.

É essencial que encontrem um ambiente de confiança que possam jogar na ordem que escolherem, tendo tempo para intervir, sendo o professor um mediador atento a nunca corrigir jogadas menos inteligentes, incentivando a interação entre as crianças.

REFERÊNCIAS

- BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- D' AMBROSIO, Beatriz S. **"A matemática hoje" (artigo)**. In: Revista Temas e debates da SBEM. Ano II, nº02, 1989.p. 15-29,
- FERNANDES, Cleonice Terezinha et al. **A construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 92, 2006.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **O jogo como elemento de cultura**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Brasília: Papyrus, 2000.
- _____; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**. Campinas-SP: Papyrus, 1992
- _____; JOSEPH, Linda Leslie. **Aritmética: Novas perspectivas**. Campinas – SP. Papyrus, 1992
- _____;DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Diferentes tipos de brinquedoteca**. In FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4 ed. São Paulo: Abring, 1998. P 53-63.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo:Cortez, 2007.
- _____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) Ludoterapia. Salvador:UFBA/FACED, 2000. p.9-41.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3ª ed.,São Paulo: Scipione, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.
- A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.
- _____. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1993.
- _____. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª Ed;. São Paulo: Forense Universitária, 1961.
- TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo de Souza (organizadores). **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares**. Salvador. EDUFBA, 2010. P. 326.
- WECHSLER, Mariângela Pinto Fonseca. **Psicodrama e construtivismo: uma leitura psicopedagógica**. São Paulo: FAPESP: Annablume, p. 256, 1999.

PRISCILA MARIA TRENTIN

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Arte de Ensinar Arte pelo Instituto Singularidades (2018). Professor de Ensino Fundamental I - Arte - na EMEF RUI BLOEM.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA



RESUMO: Este estudo busca abordar os desafios enfrentados pela docência na escola contemporânea, que são complexos e exigem flexibilidade, dinamismo e uma forte integração com a tecnologia para garantir uma educação eficaz. O perfil desse professor engloba habilidades específicas que o capacitam a utilizar as ferramentas tecnológicas a seu favor, permitindo um planejamento e execução de aulas que levem em consideração a realidade dos alunos e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é esclarecer as diversas funções que são atribuídas ao professor. E o objetivo específico é promover uma reflexão sobre a prática educativa, analisando o perfil do educador diante de uma sociedade em constante mutação. Ele se fundamenta no importante papel do educador contemporâneo, que deve ser o facilitador de experiências enriquecedoras e desafiadoras para os alunos, levando em conta suas necessidades e contextos individuais. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a do tipo bibliográfica, baseada nos estudos de Costa (2004), Silva (2011) e Faria (2014). As leituras revelam a importância de os educadores compreenderem as dinâmicas atuais da sociedade e do ambiente educacional. A escola e o professor precisam estar conscientes das demandas tecnológicas, do perfil dos alunos e das estratégias necessárias para promover uma educação de qualidade e transformadora.

Palavras-chave: Escola; Docente; Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade caracterizada pela rápida mudança de informações, torna-se necessário que os educadores estejam constantemente atualizados e abertos ao aprendizado contínuo. O processo de formação deve ser de alta qualidade, garantindo que os professores compreendam as demandas contemporâneas e estejam preparados para enfrentá-las de forma eficaz.

Atualmente, o papel do professor envolve a compreensão da realidade dos alunos, da comunidade escolar, seus desejos e expectativas. Sabemos que as discussões sobre o papel do educador diante das demandas atuais são constantes no cenário educacional.

Isso se deve às transformações ocasionadas pela sociedade contemporânea, as quais influenciam diretamente na forma como percebemos o papel do professor e seu estilo de atuação. As mudanças trazidas pelos avanços na comunicação, tecnologia e acesso à informação impõem novos desafios tanto para as instituições de ensino quanto para os educadores.

O objetivo geral deste artigo é esclarecer as diversas funções que são atribuídas ao professor. E o objetivo específico é promover uma reflexão sobre a prática educativa, analisando o perfil do educador diante de uma sociedade em constante mutação.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Costa (2004), Silva (2011) e Faria (2014).

A pesquisa nos mostra que diante do atual cenário de mudança social, a prática educativa também evoluiu, exigindo dos professores uma constante busca por atualização. Isso desafia até mesmo os profissionais mais experientes, tirando-os da zona de conforto e confrontando-os com as novas demandas sociais que as escolas enfrentam para se manter relevantes.

Essa relevância vai além de ser apenas um espaço físico frequentado pelos alunos; trata-se de um ambiente de trocas de conhecimento e experiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente e aproximando os alunos de uma visão transformadora da educação. Esse processo pode favorecer o surgimento de uma nova ordem social, buscando reduzir as injustiças que ainda persistem em nossa sociedade.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A função do professor é orientada pelos desafios inerentes à profissão, ao dia-a-dia da prática docente, às interações com os alunos e a comunidade, e à sua importância no desenvolvimento educacional e social. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a necessidade constante do professor de atuar como articulador diante das limitações e complexidades que surgem no seu cotidiano.

Podemos observar que os ambientes educacionais estão passando por transformações e expansões significativas, alterando profundamente as funções e atividades dos professores. Assim como em uma fábrica taylorista, os professores estão vendo seus horários e tarefas sendo controlados por agentes externos ao contexto escolar.

Após o século XX, os avanços tecnológicos democratizaram o acesso à informação, impactando nossos modos de vida e, por consequência, nossos métodos de aprendizagem. Vivemos em uma sociedade interconectada, o que trouxe mudanças marcantes. A aprendizagem deixou de ser individual para se tornar coletiva, com o conhecimento sendo construído de forma colaborativa e amplamente acessível.

Nesse contexto, surgem questões importantes: qual é o papel do professor diante das novas tecnologias aplicadas à educação? Esses recursos diminuem a importância do conteúdo transmitido pelo professor durante as aulas? Com que propósito essas tecnologias estão sendo utilizadas em sala de aula?

A crise de identidade na profissão docente tem levado os professores a questionarem sua trajetória profissional. Em épocas passadas, a carreira de professor desfrutava de um alto status social.

No entanto, nos dias de hoje, a percepção comum na sociedade é de que a profissão docente é muitas vezes vista como a escolha de último recurso para aqueles que não conseguiram ingressar em outras áreas de estudo.

Nóvoa (1995, p. 125) ressalta que ao longo dos séculos a docência foi se consolidando como uma profissão à medida que se delineava quem seria responsável pela função educativa. Inicialmente, essa responsabilidade recai sobre a Igreja no século XVI, com certas ordens religiosas assumindo o papel específico da educação formal.

Com o tempo, uma série de elementos foi incorporada à prática docente, como currículo, métodos pedagógicos e qualificações, tornando-se cada vez mais necessário que o professor se especializasse. O Estado implementou regulamentações profissionais, concedendo licenças para ensinar a indivíduos que cumprissem requisitos específicos e passassem por exames ou concursos.

As transformações ao longo dos séculos na profissão docente levaram à formação de associações profissionais, como aponta Nóvoa, (1991, p. 125), que afirma que "a emergência dessas associações representa a última fase do processo de profissionalização da docência, refletindo a consciência do corpo docente sobre seus próprios interesses como grupo profissional".

Para o autor, a construção de uma identidade profissional requer a adesão a determinadas ideias e valores. Isso indica que a discussão sobre a profissionalização dos professores está inserida em um debate histórico mais amplo, que engloba diferentes sociedades ao longo do tempo. Podemos observar diversas iniciativas em andamento para aprofundar o debate so-

bre questões educacionais e as interações entre educação e sociedade. É necessário que os professores busquem constantemente aprimorar sua formação ao longo do tempo (NÓVOA, 1991, p. 126).

Atualmente, a sociedade deu origem a novos perfis de alunos, exigindo, por consequência, uma abordagem diferente por parte dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a adoção de métodos dinâmicos, interativos e inovadores para transmitir o conhecimento de forma eficaz ao público-alvo.

De acordo com Faria (2014, p. 61), essa mudança implica na transição de um modelo de ensino centrado no professor, com domínio absoluto do conteúdo, para um modelo em que o professor constrói conhecimento junto com os alunos, estimulando questionamentos, debates e o uso de tecnologia. A formação do professor é fundamental nesse processo, pois é ela que embasa suas práticas como profissional crítico e ativo na sala de aula.

Após os anos 90, testemunhamos uma revolução tecnológica significativa, com investimentos crescentes em produtos e aplicativos avançados que revolucionaram a comunicação via internet e reduziram a dependência de espaço físico.

Como resultado, surgiu a "sociedade da informação", na qual a escola deixou de ser a única fonte de conhecimento, sendo necessário o uso de recursos audiovisuais para tornar a aprendizagem atrativa para os alunos (Ferreira; Souza, 2010, p. 170). Os professores que resistem ao uso dessas tecnologias podem enfrentar dificuldades em motivar os alunos, que não se identificam mais com métodos tradicionais.

Abreu (2002, p. 6) argumenta sobre o esgotamento do modelo exclusivamente oral e escrito na escola diante das novas gerações digitais e audiovisuais. No en-

tanto, é importante destacar que não devemos eliminar a cultura do livro das escolas, mas sim integrá-la de forma sinérgica com a linguagem audiovisual e digital.

Diante desse cenário, o educador contemporâneo deve planejar suas aulas de forma meticulosa, assim como um artista prepara seu espetáculo, considerando cada detalhe que faça diferença, pois os alunos de hoje não querem ser apenas receptores passivos, mas sim participantes ativos do processo de aprendizagem.

Conforme Costa (2004, p. 21) destaca, é importante reconhecer a importância da prática pedagógica e do ciclo de vida dos professores, considerando a escola como um espaço fundamental para a formação. Nesse contexto, a prática docente requer uma revisão e uma base em novos princípios.

A Formação Continuada de professores deixa de ser vista como um complemento ou tentativa de suprir lacunas da formação inicial, tornando-se essencial para a atuação eficaz do profissional na educação. Ela recupera sua essência original de ser contínua, nunca se encerrando (SILVA, 2011, p. 30).

A formação continuada deve ser clarificada para que os educadores entendam sua importância e alcance. Isso envolve não apenas o acesso a informações e programas, mas também a reflexão sobre práticas pedagógicas e a integração das novas tecnologias de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve ser um ambiente que reconhece e se adapta à realidade dos alunos, incentivando a construção de conhecimento de forma colaborativa e participativa. O professor deve buscar formar indivíduos autônomos, solidários, conscientes e capazes de atuar de forma crítica.

ca e criativa em um mundo em constante transformação.

É fundamental que o professor adote novas formas de conteúdo e metodologias que permitam a construção de espaços educativos vivos, atuais e inclusivos.

Transformar a sala de aula em um ambiente de trocas afetivas, construção de conhecimento e cidadania é o grande desafio do educador contemporâneo, que busca constantemente reinventar suas práticas para atender às necessidades e potencialidades dos alunos em um mundo em constante evolução tecnológica e social.

Segundo Moran (2007, p. 13), a educação em uma sociedade em constante transformação nos obriga a reavaliar tanto a forma de ensinar quanto a de aprender. Isso implica em uma mudança na figura e postura do professor, que antes era visto como detentor do conhecimento e o transmitia de forma expositiva e tradicional.

O papel do professor hoje em dia ainda exige o domínio do conteúdo, porém, não apenas para transmiti-lo de maneira unilateral. Em vez disso, é necessário construir conhecimento de forma colaborativa com os alunos, fomentando o diálogo e a troca de informações.

É fundamental destacar que não se busca desvalorizar as posturas, métodos ou recursos tradicionais, mas sim adaptá-los à realidade em constante evolução da sala de aula e do meio social externo.

Ferreira e Souza (2010, p. 167) enfatizam que é viável utilizar novas tecnologias para abordar conteúdos antigos, assim como ensinar novos conteúdos com recursos tradicionais. A ideia não é substituir indiscriminadamente os métodos mais antigos pelos mais modernos, mas sim aproveitar o potencial dos recursos tecno-

lógicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É notória a necessidade de os educadores transcender a abordagem técnica e fragmentada, buscando lidar com situações complexas e desafiadoras de forma proativa, decisiva e com iniciativa. Isso requer uma postura flexível, embasada em uma visão abrangente e estratégica.

Nesse contexto, Mello (2002, p. 21) destaca a importância do professor em utilizar as tecnologias de informação e comunicação de maneira apropriada e contextualizada, mantendo-se continuamente atualizado e preparado para suas responsabilidades. Percebe-se que o processo de atualização e formação do professor não se limita à fase inicial de formação, mas é um processo contínuo ao longo de toda a carreira, em uma relação dinâmica e dialética.

Para que um professor seja eficaz como mediador entre o aluno e o conhecimento, é essencial possuir conhecimentos necessários para orientar os alunos na jornada da aprendizagem. Especificamente, os conhecimentos linguísticos desse professor devem ser suficientes para facilitar a conexão entre os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos e aqueles que são objetivos para a construção dos conhecimentos escolares.

Os saberes do professor são desenvolvidos ao longo de sua carreira e vida profissional, o que significa que não são adquiridos todos de uma vez, mas sim ao longo do tempo.

Cumprir essa função com comprometimento e qualidade requer que o professor reúna uma ampla gama de saberes e competências que permitam a construção de um ensino de alta qualidade.

A profissão docente possui duas características distintas que a diferenciam das demais. A primeira é a especificidade acadêmica, que envolve os conhecimentos e habilidades práticas relacionados à transmissão e ensino de conteúdos, técnicas e sua aplicação profissional, representando o profissionalismo.

Por outro lado, há a especificidade pedagógica/humanista, que se relaciona à vocação de formar indivíduos pensantes e capazes de transformar realidades.

Ao considerarmos a função do professor como um agente da educação que contribui para uma mudança qualitativa na sociedade, é fundamental reconhecer a presença da responsabilidade político-social na docência. Isso se deve ao fato de que a formação do cidadão não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também abrange a dimensão política, proporcionando a formação de indivíduos críticos e agentes transformadores.

É por meio da prática docente que a cultura é transmitida e preservada ao longo do tempo. Além disso, é importante destacar que o ensino, enquanto profissão, envolve uma série de atividades técnico-didáticas que se fundamentam no conhecimento científico e em relações humanas estruturadas de forma específica dentro do ambiente escolar.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais.

O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas focam em autores como Costa (2004), Silva (2011) e Faria (2014).

Sobre a temática apresentada, vimos que, diante do cenário da escola contemporânea, o educador precisa se tornar um profissional competente, o que no cenário educacional atual implica em sua capacidade de articular, mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos, habilidades e valores fundamentais baseados nos pilares da educação. Isso é essencial para alcançar um desempenho eficiente e eficaz nas atividades exigidas pela natureza do seu trabalho.

Diante das diversas implicações, desafios e conflitos que fazem parte da função docente, especialmente diante da complexidade da educação na sociedade contemporânea globalizada e multicultural, é necessário que o professor desenvolva habilidades e conhecimentos multidisciplinares e versáteis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, vemos que, ao longo do tempo, a imagem do professor tem passado por transformações significativas, o que o leva a redefinir constantemente seu papel e suas responsabilidades de acordo com as mudanças nas relações de trabalho.

Apesar da deterioração da sua imagem social, os professores enfrentam os desafios da profissão com sentimentos de desilusão e resignação. No entanto, é importante destacar que a imagem social não é o único elemento determinante na construção da identidade profissional do professor.

Na contemporaneidade, os professores se veem envolvidos diariamente em dilemas e desafios que exigem novas abordagens e configurações de trabalho.

Diante das incertezas morais, da perda de antigas missões e do questionamento de certezas científicas, os professores se posicionam em um espectro que vai desde a resistência até a inovação e produção de novas práticas pedagógicas.

A participação ativa dos professores na transformação educacional é fundamental e vai além da simples aquisição de novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas.

Os professores não são apenas aprendizes técnicos, mas também aprendizes sociais. O conhecimento que os professores têm sobre seus próprios desejos revela de forma mais precisa o que deve ser mudado ou mantido, e isso se baseia em suas experiências profissionais ao longo do tempo.

O papel do educador na atualidade é atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento a ser explorado e construído. Isso implica em desenvolver estratégias de ensino que visam não apenas transmitir conteúdos, mas também capacitar os alunos a aprenderem de forma autônoma e crítica.

Ensinar novamente a aprender, além de ensinar, é um desafio essencial para os educadores contemporâneos, onde a troca de experiências cria um ambiente de aprendizado mútuo.

Nesse contexto, cada educador desempenha simultaneamente o papel de formador e aprendiz, enquanto o aluno absorve valores que promovem a cidadania e o pensamento crítico.

Essa abordagem favorece a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e participativo, onde o desenvolvimento integral do aluno é priorizado.

Um dos grandes desafios na formação de professores é superar a ideia de um modelo único de ensino. Assim, compreendemos que tudo está em constante evolução, fazendo deste um momento de redefinição contínua da profissão e da prática docente.

Para esta redefinição, é necessário estar atento às mudanças exigidas dos profissionais da educação, abrindo-se para os conhecimentos em constante produção nessa área.

O primeiro passo para uma educação comprometida é considerar a realidade em que os alunos estão inseridos. Cada contexto requer abordagens e ações distintas.

É essencial respeitar a visão de mundo dos alunos para, mediante essa compreensão, construir coletivamente os conhecimentos necessários para promover o exercício da cidadania.

É fundamental perceber que a inovação e a criação de novas estratégias de aprendizagem são essenciais para fortalecer a profissão e garantir a sua própria sobrevivência.

O educador deve adotar uma postura de aprendizagem contínua, buscando constantemente aprimorar sua formação profissional. Essa abertura para o novo e essa disposição para aprender são aspectos fundamentais para enfrentar os desafios atuais e futuros da educação com eficácia.

Também foi possível analisar as transformações no papel do professor e no cenário educacional atual, marcado por mudanças constantes e pelas relações entre teoria e prática, representadas pelo planejamento e execução das atividades educativas.

Observamos que o papel e a postura do professor foram alterados devido às demandas do público-alvo, exigindo a revisão de métodos, técnicas, ferramentas e recursos, desde a comunicação professor-aluno até a integração de novas tecnologias.

No século XXI, a tecnologia desempenha um papel dominante na construção do conhecimento, influenciando a interação social, as relações interpessoais, a vida prática e até mesmo o lazer. O uso inadequado da tecnologia pode levar à individualização e à alienação, afetando a capacidade de superar desafios e comprometendo a interação social e global.

Estamos em um contexto de constante mudança, onde o conhecimento se torna um fator diferenciador crucial. Os futuros educadores terão a responsabilidade de organizar esse conhecimento para os aprendizes, cientes de que o processo de ensino-aprendizagem está em constante evolução devido às transformações sociais e avanços tecnológicos e científicos.

O educador contemporâneo deve estar aberto à busca contínua de novos métodos, inovação e pesquisa, evitando o comodismo. Professores reflexivos e críticos são bem-sucedidos ao favorecer a aprendizagem dos alunos, reconhecendo que o ensino vai além da mera transmissão de conhecimento e que o saber não é exclusivo da sala de aula.

É fundamental que o educador utilize recursos tecnológicos e fontes de informação para enriquecer o processo educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

A desvalorização do trabalho docente é um problema que tem afastado muitos profissionais e desestimulado novos talentos a ingressarem na carreira, sendo necessário um compromisso maior de todas as esferas governamentais com a educação.

O maior desafio do educador atual é conduzir as novas gerações para um futuro promissor, priorizando valores éticos e morais em detrimento de comportamentos prejudiciais.

O professor deve estar comprometido com sua prática, apresentando conteúdos relevantes e planejando suas ações de forma organizada e flexível, mantendo princípios de liberdade, respeitando as necessidades individuais e coletivas dos alunos e promovendo uma formação cidadã.

Mesmo diante dos desafios enfrentados no cotidiano, a prática dos professores é fundamental para a construção da educação e do processo de ensino, destacando a importância de condições adequadas para o exercício profissional e a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. **Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade.** In: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA NA (PÓS-) MODERNIDADE, 12., 2012, Pelotas. Anais do XII Seminário Internacional em Letras. Pelotas, 2012. p. 1-6.
- ALONSO, M. **Formar professores para uma nova escola.** In: QUELUZ, A. G. O trabalho decente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática (3º e 4º Ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias.** In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: _____. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HARGREAVES, A. **Professorado, cultura e postmodernidade.** Madrid: Morata, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (organização). **Pesquisa e Formação de Professores.** Cruz Alta: Unicruz, 2002.
- NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** 2. ed. – Porto, Portugal: Porto, 2007.
- PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico.** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** São Paulo: Scipione, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (organização). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 4. ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Janaína da Conceição Martins. **Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva,** UEMG. Artigo publicado na Revista Ibero-americana de Educação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura n.º 55/3. Brasília OEI-CAUÊ, 2011. ISSN: 1681-5653.
- SOUZA, A. N. **Trajetórias de professores da Educação Profissional.** Pró-posições, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- VIANA, C. **Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.** São Paulo: Xamã, 1999.

RAQUEL DE ALMEIDA COUTINHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2017);
Especialista em Educação Especial com Ênfase em
deficiência Intelectual pela Faculdade São Luis (2020);
Professora de Educação Infantil no CEMEI JD Tremembé
Acelino Scalquette, prof.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES



RESUMO: A pesquisa que deu forma a essa monografia foi construída a partir de inquietações acerca da proposta de formação de professores de artes. Tomou-se para o diálogo teórico concepções de Educação Estética, de Cultura e de Arte assim como visões sobre as linguagens artísticas na escola, buscando discutir, analisar e compreender as ampliações do olhar estético/crítico do professor de arte a partir dessas relações. Traz-se para a discussão Duarte Jr, Pessi, Ostetto & Leite, que dialogam acerca da importância da formação estético/crítico de professores e alunos e tratam da importância de se vivenciar as experiências cotidianas. As análises trazem o eco das muitas vozes encontradas no caminho percorrido sem a pretensão de responder imunologicamente a questão central da pesquisa, mas sim fazer emergir interpretações a partir dos e em diálogo com os dados recolhidos. A partir das falas pode-se constatar a ampliação estético/crítica das professoras em formação, as quais mudaram suas visões, e perceberam a importância da troca de experiências nas relações profissionais de educação.

Palavras-chave: Formação de Professor; Educação Estética; Cultura; Arte.

INTRODUÇÃO

Para me fundamentar nesta pesquisa, procuro dialogar com autores que trazem à tona as relações entre a arte, estética e a educação; Barbosa (2003) e Fusari & Ferraz (1993) pelo trabalho efetivo na valorização da arte e da educação.

Pessi (2003) e Duarte Jr. (2002), que reverenciam a educação estética como importante na formação do sujeito professor, que acreditam numa educação estética impulsionada pelo que é intensivamente vivido e tantos outros que nos fundamentam nesta busca em compreender as ligações existentes entre as experiências vividas pelos professores e sua formação estético/crítica.

Sabendo desta importância que o sentido estético tem na constituição do sujeito homem, a estética torna-se caminho entre os valores e sua cultura, sendo que amplia seu olhar estético/crítico, podendo se desenvolver como pessoa/profissional. Encontramo-nos num mundo repleto de informações, estas chegam a nós há todos os instantes, em casa, na rua, na escola, no shopping e por infinitos meios, Tv, Internet, Outdoor, revistas, jornais.

Construímos o mundo e somos construídos por ele, apesar das mentes condicionadas resistirem a esse ponto de vista que sai do conforto de um mundo pronto e acabado para uma invenção constante de si e do mundo. Não podemos tapar os olhos, fingir que não é conosco.

As aulas de Artes, bem como a formação dos professores ali incluídos devem estar preparadas (ou em processo de formação), para poder entender os inúmeros apelos estéticos constituídos nas imagens que nos circundam. Nesse contexto, é importante pensar acerca das reflexões que o professor, enquanto mediador e propositor no processo de ensino/aprendizagem da arte busca desenvolver com seus alunos.

Sendo assim, é importante pensar no papel do professor de Artes em sala de aula como um propositor que visa, sobretudo, estimular nos alunos uma compreensão crítica, que além de provocar o estudo acerca da cultura visual, estimule o diálogo em questionamentos não superficiais e descontextualizados.

Sabe-se que o ensino da arte busca acima de tudo, estabelecer relações e (re) significações para os alunos e também ao professor, para a formação e desenvolvimento integral de ambas as partes, a fim de estabelecer um processo permanente de aprendizado. Pensando nessa ampliação do olhar é que me propus a investigar através de referências bibliográficas e pesquisa de campo as contribuições trazidas pelas experiências estéticas vivenciadas pelo professor na sua formação de sujeito crítico estético. Analisando as teorias que apontam serem importantes as experiências estéticas vivenciadas pelos professores para uma melhor formação.

ESCOLA E ARTE

A importância que a arte ocupa na sociedade já é devida pela sua manifestação na vida das pessoas desde os primórdios da civilização. A arte se constitui nas distintas manifestações criativas e culturais do ser humano, a fim de contribuir com a interação deste com o mundo. Neste contexto, a educação é um dos campos que vem para mediar tais interações. Conforme Fusari e Ferraz (1993, p. 33)

A importância da arte na educação consiste em uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do aluno não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos. As autoras afirmam com esta fala, a estreita relação existente entre arte e vida, arte e sujeito em constante formação. Os meios culturais da sociedade influenciam o homem desde que ele nasce e é neste bojo que se encontra a arte (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 33);

A importância da arte na educação é também apoiada na fala de Barbosa (BARBOSA apud FUSARI e FERRAZ, 1993, p.16) “A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”. Com o estudo das artes e sua apreciação, a estruturação do senso estético acontece e assim, manifestações culturais como, músicas, histórias, imagens, textos, contribuem para a formação do gosto pela arte e para a educação do olhar.

O ensino da arte propicia o desenvolvimento do potencial criativo, bem como, facilita a interação do indivíduo com o meio em que vive. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases traz referências sobre o ensino da arte e suas transformações na nossa existência.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que, criar e conhecer são indispensáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p.20-21)

Quanto mais a escola propiciar contato e interação do aluno e de seu professor com manifestações culturais e artísticas, com imagens e com o patrimônio artístico-cultural; quanto mais o olhar deles puder perceber a arte presente nas ruas, nas praças, na natureza e quanto mais dialogar com a produção da humanidade, mais autônoma e significativa será a manifestação expressiva do aluno e professor.

Pois a escola é lugar propício para a ampliação cultural e social, é através dela que muito se conquista. E é nela que encontramos a disciplina de arte que mantém uma caminhada histórica cada dia mais importante, envolto em mudanças significativas, as quais se superam dia após dia, sendo isto fruto do processo de desenvolvimento e transformações, que permeiam muitos momentos de transição e mudança da sociedade e principalmente dos meios de tecnologia. Segundo Fusari e Ferraz (1999, p.19), “É na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história”.

A percepção das transformações ocorridas se dá pela sensibilidade estética que com o passar dos tempos vai se aprimorando pela busca de novas imagens, podendo perceber, que são capazes de desenvolver a sensibilidade e a criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras.

As vivências trazidas pelos alunos e por seus professores apontam para caminhos em que família e comunidade, ambas com suas culturas, crenças e costumes influenciam no desenvolvimento estético e sensível, com isso percebemos que são as imagens da publicidade, da televisão, da moda, do cotidiano que apresentam uma maior contribuição para a evolução estética/crítica dos envolvidos na educação escolar. Desde o início da história sobre a humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais.

O homem que se desenhava em meio a bisões nas cavernas pré-históricas teve de aprender e construir conhecimentos. Muito se evoluiu daí então, pois os conhecimentos agregados ao longo dos milhares de anos deram ao homem a liberdade de expressão, de expor suas ideias, vontades, anseios que realizam e o tornam um ser pensante. Sendo assim, contamos com uma linear história da arte, na qual contextualizar as obras de arte no tempo e explorar suas circunstâncias sem querer mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos é papel importante ao professor propositor, àquele que deseja uma educação sensível.

Mostrando assim, que a arte não está isolada do cotidiano e da história pessoal de cada um. E também não está inteiramente desprendida da busca incansável do professor de ampliar seu olhar estético/crítico, a fim de proporcionar uma incansável “batalha” para o desprendimento do indivíduo, tornando-o um ser mais pensante, criativo, engajado na busca por perguntas e respostas para seus anseios e angústias.

Podemos comparar a escola a uma cidade, na qual, possui em suas mais distintas funções, sendo que todas tendem a estarem inteiramente ligadas, interligadas, pois há essa necessidade para o bom fun-

cionamento, por isso, devem se respeitar suas diferenças, seus limites, suas individualidades. Sendo a escola lugar de ampliação de repertório, de conhecimento mútuo, de convivências, pode afirmar que é absolutamente um espaço de cultura.

Professor de artes e sua formação

Nas últimas décadas do século XX, tem acontecido um intenso debate sobre formação de professores, isto, por conta da publicação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) e a incansável batalha dos arte-educadores na busca da valorização da área da arte como área de conhecimento.

Em seu artigo 26 parágrafo 2º a nova LDB traz: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Sabe-se que o professor, como um cidadão de direitos, é responsável, na escola, por fazer cumprir a lei. Desta forma precisa estar em constante estudo e atualização para poder dar conta de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, mas aqui reflito: como isso acontece? Será que com estas intensas jornadas de trabalho, o professor de arte está conseguindo cumprir a lei? O que ele, o professor, precisa para isso?

Em seu artigo 62, a Lei salienta a necessidade de professores qualificados para a atuação, a fim de haver uma melhor qualidade de ensino “a formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso superior, em curso de licenciatura” (LDB, 9.394/96 art. 62).

Reforçando a Lei de Diretrizes e Bases, os profissionais da área da arte contam com as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam e regem as normas para a primeira formação.

Em seu artigo 3 o (DCNs, 2009):

O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

Assim sendo, o profissional que concluir sua formação Universitária, estará apto às necessidades exigidas pela Lei, mesmo assim, deve seguir fazendo sua formação continuada em cursos. A formação superior também busca desenvolver algumas competências e habilidades como nos mostra o Artigo 4º inciso I (DCNs, 2009) – “interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual”.

E ainda em seu inciso V nos mostra a necessidade de um profissional engajado com suas potencialidades artísticas e ainda com sua lapidação sensível/estética “estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais” (Artigo 4 o inciso V, DCNs, 2009).

Como se vê, a Lei exige um profissional habilitado, que dê conta das exigências do mundo atual, que desenvolva primeiramente nela um espírito inquietante,

de busca por novas experiências, a fim de fazer com que sua formação motive, mobilize e incentive o prazer em suas aulas. Sendo assim o artigo 43 inciso II, vem incentivar através do estado e suas ações acerca da constante formação do professor, pois “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento [...] e colaborar na sua formação continuada”. (LDB 9.394/96).

Sabemos que tal Lei é obrigatoriedade do estado, mas muitas vezes é falha, sendo assim é também uma busca do próprio professor que junto com o estado devem estar comprometidos com a qualidade da formação e do ensino. Já o artigo 63, trata da necessidade de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (LDB, 9.394/96 art. 63 inciso III) a fim de fomentar um paralelo permitindo o crescimento tanto do sujeito-professor quanto do seu aluno, mudando a realidade presente.

Podemos observar como a Lei garante muitos benefícios, entre eles o artigo 67 onde “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação...” (LDB, 9.394/96 art. 67). Ainda em seu inciso II “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB, 9.394/96 art. 67 inciso II), coisa que há pouco tempo vem sendo valorizado e implementado pelo poder público, mudando em nós profissionais/professores atuantes e comprometidos, a autovalorização.

Analisamos que a Lei nos propicia condições legais para a busca de uma formação consciente e ampliada. Ainda sobre a formação de professores Silva e Araújo (2005, p.5, apud HONORATO e BAUMER, 2010, p.4) quando dizem que “o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores, através de projetos articulados de reflexões conjuntas”. Sendo assim,

várias são as ações de formação continuada acontecendo em prol da qualificação profissional do professor. Tal proposta pretende oportunizar experiências estéticas, que segundo Ostetto & Leite (2004, p.12) descrevem a importância de novos rumos para a formação, resignificando...

Uma formação na qual se possa ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com o corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (OSTETTO & LEITE, 2004).

As autoras deixam claro o papel da formação na vida profissional e pessoal do professor, apontam que se devem buscar fontes que permitam mergulhar, por águas novas e límpidas que possibilitem viver, experimentar e experimentar despertando corpo e alma, e libertando de este-reótipos permitindo ver e viver a arte em sua totalidade.

Para isso é importante estar ligado na busca de novas resignificações, é dessa forma que a formação privilegia a ampliação do repertório estético do sujeito/ professor, que ampliará seu olhar estético/ crítico, produzindo e produzindo-se, descobrindo e descobrindo-se.

Educação Estética

Segundo Marcos Villela Pereira (2004, p. 222) “Falar em educação estética significa falar em construção da subjetividade, em construção da ordem social por prática hegemônica”. Segundo o autor, a estética é parte integrante do real, da lógica, da construção do desenvolvimento das práticas exercidas pelos sujeitos. Sendo que subjetividade e estética coligam-se em sua totalidade, comungam no campo ideológico. Dispensam a neutralidade e assumem sua produção e ou reprodução cultural e social.

A arte é parte integrante da sociedade desde os primórdios da civilização, sendo esta que já possuiu por muitas funções, em certos períodos ela “serviu” como registro do que se era vivido, em outro momento como detentor da beleza, do belo, já denunciou causas sociais, já foi tudo, mas também quase que foi nada, muitas são e foram as funções e ainda não conseguimos defini-las criteriosamente, pois são inúmeras as definições dadas pelos artistas, críticos e curadores, a ainda pelos leigos e leigas no assunto.

Hoje a arte está em um patamar voltado às tecnologias, muitas obras realizadas hoje são providas de tecnologias multimídias, acompanhando o que o momento histórico vem passando, pois, uma coisa se conseguiu definir bem, a arte nunca em tempo algum esteve desvinculada ao que se era e é vivido. Ela sempre caminhou com a evolução humana.

Diante disto, podemos constatar na concepção de Vasconcelos e Sales (2006), no livro “Pensando com Arte”, que é impossível uma civilização sem arte e cultura. Quaisquer ações que realizamos no nosso dia a dia estão bombardeadas de produções artístico-culturais.

Nessa concepção de que a arte está imersa no nosso dia a dia, é que devemos estar em constante formação para também poder ampliar o olhar do outro. Duarte Jr. (2001) nos traz a fala pertinente à realidade, nas quais obras de arte consagradas estão aos montes nos olhos e ouvidos dos educandos e também dos educadores, porém não trazendo sentido aos mesmos, sendo assim devemos mudar nosso modo de ver e sentir a arte a fim de insistir em uma educação do sensível:

Devendo se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vivem, as ruas e praças pelas quais circulam e os produtos que consomem, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma consoante levada no dia-a-dia (DUARTE JR. 2001, p.25).

Duarte Jr. é categórico, quando nos inquieta pelas coisas que estão tão próximas de nós e aos montes e não nos damos conta. Na correria do dia-a-dia não prestamos atenção ao corriqueiro, as imagens que nos são dadas pela mídia, pela cidade, pelos produtos que consumimos e pelos quais somos consumidos.

Pessi (2003, p.106) nos mostra que, o despertar estético é extremamente ligado ao nosso dia-a-dia; "ideais e algumas competências necessárias para orientar os processos artísticos e estéticos na educação escolar estão atrelados ao que é vivido" seja pelos professores seja pelos alunos. Percebemos assim que a vivência é fundamental para que juntos, professor e aluno, possam descobrir as amarras da criação estética. Cabe ao professor de arte estar envolvido, encantado, focado com o presente e com as experiências estéticas que o cercam.

Duarte Jr. (2002, p.38) nos orienta ainda, que é preciso não só refletir sobre a estética, mas sim vivê-la, nos mais profundos sentidos da palavra, para que se chegue ao verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade.

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem a simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro ou frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc. (2002, p. 38).

O autor supracitado nos convida a adentrar num mundo extremamente sensível, no qual não basta passar por ele sem sentir, é necessário estar inteiramente imergido, comungando com a fala de Pessi (2003, p. 106-107), que também nos convida a essa viagem "É nesse experienciar o mundo, é nesse mundo vivido, é no olhar o movimento do mundo que o ser humano encontra as relações de sentido entre seus pensamentos e suas ações, tornando-se consciente".

O ato de formação tomado pelo professor deve lhe direcionar o olhar, fazendo com que reflexões críticas sobre suas experiências aconteçam a fim de torná-lo não um mero espectador, mas em um exímio experimentador, um apreciador.

Não importando a que direção que se olha, pois, cada indivíduo em formação a olhará a partir de suas relações com o momento vivido, pois sempre aprenderemos com experiências e a resignificando a partir de nossos referenciais.

Duarte Jr. (2001, p.22) nos faz entender as analogias existentes entre o experimentar sensações; “A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções”.

Neste sentido, pode-se notar uma modalidade expressiva pautada pela qualidade sensível da informação captada pelo olhar condutor do professor em formação. Esta percepção captada pelo olhar estético/crítico do professor é bem representada pela fala de Pessi (2003, p. 107), que nos mostra uma forte ligação entre a educação escolar e a experiência pessoal do professor: “Por sabermos que não se vive arte, na produção ou na apreciação, sem as personalidades confirma-se, assim, a necessidade de experiências cotidianas, reflexivas e estéticas para o desenvolvimento de processos de arte na educação escolar”.

A autora enfatiza a necessidade de vivenciar as experiências, tanto para o aluno como também para o professor em formação. “O sentido de vivenciar, de apropriação com a consciência, de interação, faz a arte em produção à contemplação mexer com a existência de quem a produz ou contempla, professor ou aluno” (PESSI, 2003, p.107).

Podemos perceber claramente nas falas de Zeichner (1993, p.12, apud PESSI, 2003, p.109) que as experiências estéticas vivenciadas pelos professores contribuem na sua formação de sujeito crítico/estético quando:

As experiências com qualidades estéticas contribuem para a formação reflexiva de professores, que afirma: [...] pela formação reflexiva de professores passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas (pedagógicas, organizacionais, institucionais) que contribuem para uma maior igualdade e justiça social (ZEICHNER, 1993, p.12, apud PESSI, 2003, p.109).

Podemos perceber que será a partir das experiências individuais e pessoais que tornará possível um avanço para um contexto mais amplo da sociedade.

Pois é através das vivências entre os distintos indivíduos componentes desta sociedade e de sua cultura que apresentamos as mais incríveis experiências de troca, de amadurecimento, de aperfeiçoamento crítico e social.

Assim como Pessi (2003, p. 109) acredito que “as experiências estéticas vividas pelos professores conduzem a reflexões existenciais e profissionais [...] e estas são essenciais para o processo pessoal de fazer-se professor de arte”. Isso refletirá na qualidade da educação dos meninos e meninas com os quais trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar a importância da formação do professor em mediante as mudanças que ocorrem dia após dia na sociedade, no mundo e na Arte. Não podemos nós professores de arte estar estanques, imóveis, tão pouco desconectados das transformações tecnológicas que nos bombardeiam diariamente e sem medir esforços, mas devemos estar em constante busca, em crescente formação.

Sendo assim nesta busca incessante pelo saber, organizamos nossos pensamentos ao que nos propomos a discutir neste pequeno estudo, haja vista, a fala de estudiosos que nos levam a acreditar que é possível uma educação estética através da formação de professores, pois acredita-se que é vivenciando primeiramente que poderemos despertar tal sensibilidade em nossos educandos, proporcionando uma melhor qualidade do ensino/profissional do sujeito/professor.

Assim pode-se pensar a educação estética trabalhada nas formações continuadas como propulsora para o desenvolvimento cultural, compreendendo e aceitando de forma mais ampla as diversidades culturais existentes, possibilitando que nos reconheçamos a nós mesmos enquanto sujeitos de e da cultura, produtores e apreciadores dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF, 1998.** BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o Ensino da Arte. São Paulo: Educ/ Fapesp/Cortez, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Educação Estética, ou a educação (do) sensível.** In. **Anais do 16 o Seminário Nacional de Arte e Educação.** FUNDARTE/RS. Outubro de 2002.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Cortez: autores associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. **O sentido dos Sentidos: a Educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & REZENDE e FUSARI, Maria F. de. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade/Stuart Hall;** trad. Tomaz Tad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HONORATO, Aurélia R. S. BAUMER, Édina R. **Educação Estética: uma proposta de formação continuada para professores de arte.** ENCONTRO DE PESQUISA EM 37.

OSTETTO, Luciana Esmeralda e LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **A Arte no Cotidiano, Consciência e Autoconsciência.** III Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba, 2005.

PEREIRA, Marcos Villela. **Educação Estética e interdisciplinaridade.** In CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2004. Perspectiva, 2001.

PESSI, M a Cristina Alves dos Santos. **Experiências Estéticas: Constituindo-se professor de arte.** In MEDEIROS, Maria Beatriz de. A arte pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005.

VASCONCELOS, José Geraldo (Org.). **Pensando com arte.** Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 212.

ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA

Pós-graduação Lato Sensu em Administração com Área de Concentração em Recursos Humanos – 23/09/2003 - UNISA (Universidade de Santo Amaro). Pós-graduação em Educação Especial 16/01/2024 - Faculdade Campos Elíseos. Licenciatura em Pedagogia – 11/12/1994 – Faculdade Adventista de Educação. Licenciatura em Geografia 28/02/2014 – UNÍITALO (Centro Universitário Ítalo Brasileiro). Atualmente - Professora de Educação Infantil - Prefeitura de São Paulo.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA



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 da mesma 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, o letramento é um processo que inclui a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e às experiências individuais de cada aluno é 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 através 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 também 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, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

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 aco-

lá, 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 através da magia da leitura e outras que ingressam através 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 tivessem 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 as 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 à 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 há várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observa-se uma gradativa

mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apta a 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. Dessa 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 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.

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-históricas e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2006, p. 30 - 38).

Pode-se dizer que o processo de letramento se inicia bem antes de seu processo de alfabetização ou vice-versa. Soares (2003, p. 47), nos explica melhor esse contexto:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita. Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada: convive com livros, conta e finge escrever uma história etc. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita (SOARES, 2003, p. 47).

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o

domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Dessa forma, percebemos que alfabetizar e ler são duas tarefas a serem desenvolvidas concomitantemente nas classes de alfabetização, Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem nós somos e quem podemos ser.

TFOUNI (1995, p.83) pontua:

[...] que a eficácia histórica da escrita está ligada a um processo de produção de sentidos, que se tornam permanentes e que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão; um jogo ideologicamente regrado, em que o "mais fraco" (antropologicamente falando) nunca leva vantagem (TFOUNI, 1995, p.83).

Ao aprender que não há desconexão entre a aquisição da escrita e o processo de alfabetização, é necessário que a escola desenvolva estratégias que enfoquem a leitura, gerem texto e reflitam sobre os códigos, além de incluí-los no processo de leitura. A prática real de usar diferentes tipos de materiais escritos existentes na sociedade na tentativa de ajudar a formar alunos com mais autonomia, habilidade e capacidade crítica de leitura e escrita. Soares (2000, p.1) entende:

Alfabetizar significa orientar as crianças para dominar as habilidades de escrita, e alfabetizar significa capacitá-las a praticar a leitura e a escrita social. Uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, e uma criança alfabetizada é aquela que tem o hábito, a habilidade e até a diversão de ler e escrever diferentes tipos de texto com diferentes apoios ou apoios. daccess-ods.un.org Portadores de daccess-ods.un.org em diferentes contextos e situações, a taxa de alfabetização significa orientar as crianças a aprenderem a ler e escrever, para que possam viver uma prática real de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 1).

O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado. O ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, deste modo os indivíduos se tornaram, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados.

Assim o aluno se apropriará do código escrito e, ao mesmo tempo, terá acesso aos materiais escritos presentes na sociedade, criando práticas significativas e necessárias de leitura e de escrita.

Propiciar aos alunos viverem na prática a leitura e a produção de textos é torná-la realidade e plausível, ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja significativa para as crianças.

Magda Soares fala da ênfase dada aos excessos de memorização do sistema gráfico e sistema fonológico, sem construir o conhecimento. E a importância em se trabalhar com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental o significado das palavras. Para obter o conhecimento prévio do aluno segundo a autora é importante fazer a sondagem, e assim obter resultados com qualidade e satisfatório.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO

O “alfabetizar letrando” não deve ser entendido como uma nova metodologia de alfabetização que induz ao uso exclusivo de diversos gêneros textuais na prática pedagógica, mas sim como a ressignificação do processo de alfabetização alinhado à proposta de letramento.

Ser alfabetizado é muito mais que codificar e decodificar o código escrito. Necessário se faz ser capaz de interpretar o que está escrito, processar o significado que o autor pretende transmitir. É através da alfabetização e do letramento que o aluno se torna um cidadão capaz de interagir com um texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo lido.

A criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses acerca da língua escrita, refletindo sobre a sua natureza e sobre o seu funcionamento como um sistema de representação. Cagliari demonstra que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1998, p. 89).

O professor deve ser um mediador, expressa Vygotsky (2000), entre o objeto de conhecimento a língua escrita e o aprendiz, estabelecendo um canal de comunicação entre esses dois pilares. Isso significa, antes de tudo, saber que o aluno irá construir, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, com o auxílio do professor e de colegas.

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 (KOCH; ELIAS, 2012, p.33).

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 quês — 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).

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):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto (FERREIRO, 2002).

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 tivessem 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 as 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.

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 permitissem 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 monitoram 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.

Conforme descrito por Barbosa (2003, p. 19) "Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimen-

to, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento".

Deste modo, a alfabetização refere-se ao processo de inclusão e/ou inserção da criança ao mundo cultural, tendo em vista o conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que incentive a criança ao entendimento, domínio e uso diário da leitura e escrita.

Para que haja interação, a criança precisa conversar e se expressar com outras pessoas, pois o contato mútuo acarreta vários conhecimentos, como por exemplo: Textos com vários gêneros diferentes. Posteriormente, a criança criará um senso crítico podendo produzir seus próprios textos.

Soares (1998, p.92) descreve o exercício:

Implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos o interlocutor (SOARES, 1998, p. 92).

Ou seja, o autor refere-se ao conhecimento geral da cultura, através de ações, tais como: ler e escrever, com a finalidade de alcançar diversos objetivos através da interação com os seres humanos, diante

de um cenário imaginário ao qual a criança possa especular para ampliar as técnicas do conhecimento e apoiar-se na memória.

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 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, determinado 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 nesta 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 a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni, em que 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.

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 de 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 instâncias 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, Komed/Arte Escrita, 2001.
- _____. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26º 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 em 27/07/21 às 15h.
- 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.
- _____. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

SAMUEL WAGNER DA SILVA

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática – AEI-
OSE – Itapetininga/SP em 2011, Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Centro Universitário Internacional
UNINTER em 2017; Especialista em Educação Inclusiva
pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2018 e
Especialista em Transformações Geométricas com
Aplicações no Geogebra – FAP em 2021; Professor de
Ensino Fundamental II - Matemática - na E.M.E.F.E.I.R.
“Dep. Orlando Iazzetti”.

GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE



RESUMO: Este artigo tem por finalidade analisar a gestão escolar sob uma perspectiva democrática e participativa, valorizando e abordando alguns temas como a importância da aproximação entre escola e comunidade no Brasil, o conceito de gestão democrática, suas características e possibilidades no cenário educacional cotidiano, além de identificar os fatores que precisam ser superados para alcançar uma gestão democrática de real sucesso. A efetivação desta pesquisa se estabelece através do desafio de se fomentar uma gestão democrática especialmente nas escolas públicas. Para tal, se aproveitou como exemplo e base o Projeto de Intervenção da E.M.E.F.E.I.R. “Dep. Orlando Iazzetti”, no município de Cesário Lange/SP. A metodologia empregada à elaboração deste artigo consistiu em uma pesquisa com levantamento bibliográfico sobre o tema proposto e elaboração de planos de ação a fim de fortalecer a prática da democracia participativa. A realização deste projeto se dá, dentre outras razões, pela necessidade de superar os problemas existentes na prática da gestão democrática.

Palavras-chave: Autonomia; Cidadania; Escola; Democracia Participativa; Comunidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se concretiza a partir da necessidade de trabalhar conceitos de democracia participativa no ambiente escolar, partindo da valorização da gestão democrática para além da estrutura pedagógica de dentro da escola. A perspectiva se constitui através de hipóteses problemáticas em determinado ambiente escolar e comunidade que resulta em condições problemáticas na relação ensino-aprendizagem, bem como no fortalecimento de autonomia e efetiva participação cidadã na sociedade.

Considerando a origem do termo “gestão democrática” valoriza-se a importância da participação coletiva e popular no que diz respeito ao funcionamento da instituição escolar. Assim sendo, se tem um tipo de administração pedagógica que não se restringe a algumas pessoas, mas sim todos àqueles que estão envolvidos na vivência do ensino-aprendizagem da escola, o que inclui também professores, alunos, funcionários da escola, pais e a comunidade como um todo.

O anseio, ao elaborar o trabalho de intervenção descrito, o fortalecimento das relações entre todos os indivíduos que compõem não apenas a relação de ensino e aprendizagem, mas inclusive a comunidade próxima à escola, como uma forma de promover uma conscientização sobre a importância da participação democrática na transformação social e manutenção das experiências, não sendo passivos diante da própria realidade.

Para tal abordagem, a elaboração do projeto de intervenção se fez a partir da realidade da E.M.E.F.E.I.R. “Dep. Orlando Iazzetti”, localizada no Bairro Fazenda Velha do município de Cesário Lange/SP.

A escolha de tal escola se deu exatamente por encontrar as problematizações que barram o pleno desenvolvimento de uma ação voltada para uma gestão escolar democrática e participativa. Há um trabalho, por parte da atual gestão escolar, para tentar minimizar, ou até mesmo sanar, este problema, mas ainda há uma diversidade de fatores que complicam seu completo desenvolvimento, como o desentendimento entre os estudantes, a falta de sintonia entre parte dos professores e o distanciamento entre a escola e a comunidade que a cerca. Inclusive é nesta unidade escolar que o relator deste artigo atua enquanto professor concursado de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental.

Uma das principais funções da escola é o desenvolvimento de ações e atividades que consolidam a cidadania e a democracia participativa. Por tal motivo, se faz necessário que a escola ofereça constantes ações em direção a tais finalidades, não exclusivamente no âmbito curricular.

Uma educação focada na autonomia e cidadania deve estar fundamentada na democracia participativa. Para isto, deve-se ter como base a ideia de democratização das técnicas e dos processos de ensino-aprendizagem, quanto às relações de trabalho e comunidade.

Por meio de análises, planejamentos, avaliações e debates, procura-se aprimorar o relacionamento com as pessoas da comunidade, além de fortalecer a participação dos núcleos familiares e também recuperar os alunos em atraso escolar.

Sendo assim, propõe-se constituir ações que trabalhem com efetiva participação da comunidade escolar na tomada de decisões escolares, voltadas à concretização da democracia participativa e autônoma no ensino e aprendizagem, vinculada ao fortalecimento dos direitos, deveres, da importância do convívio social e do reconhecimento da própria realidade, enquanto uma produção histórica e suscetível de transformação, por meio da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

A escola é uma instituição cujo objetivo principal é solidificar a formação de sujeitos que possam transformar dignamente a sociedade. Partindo deste aspecto, de que a finalidade da formação do indivíduo é sua intervenção positiva na sociedade, conclui-se que tanto o ambiente escolar, quanto o meio social devem relacionar-se reciprocamente. Por isso, é de profunda necessidade uma mútua cooperação entre a esfera social e a dimensão escolar.

A questão da democracia é rotineiramente debatida. Desde a Antiguidade este debate está presente na esfera política e nos escritos de filósofos que pretendiam narrar sobre algumas práticas sociais. Também não é uma questão leviana, já que cada momento histórico e seus autores destacaram particularidades distintas sobre o tema. Um aspecto essencial a ser ressaltado se nota na fala de Paulo Freire, ao deparar com escolas em condições físicas precárias, exigindo restauração imediata, em razão de que

[...] precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade, que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua 'alma' [...]. Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia (FREIRE, 1996, p. 34-35).

O ato relacionado ao ensino e aprendizagem demanda da realização de métodos específicos das relações sociais e humanas, pois na vivência escolar encontram-se pessoas com opiniões e formas de agir muito distintas, inspiradas por uma diversidade de fatores, tais como política, religião, cultura, e econômica.

Justamente por tal motivo, é de suma importância que o ambiente escolar se caracterize na qualidade de uma atmosfera com a prevalência da prática de uma ação democrática e participativa que abranja o respeito à cidadania, à diversidade, o incentivo à participação e modificação positiva da realidade, não somente dos estudantes, mas também da sociedade em geral.

Uma compreensão maior sobre este contexto se faz necessária a partir do que se entende sobre a gestão democrática escolar e de tudo o engloba suas práticas. Para tanto, se faz indispensável destacar a relevância que tem o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar quando se trata da participação escolar neste processo. Desde o momento que se delimita uma gestão apoiada em conceitos democráticos, o ponto crucial é a valorização do diálogo da escola com a comunidade, almejando uma ação participativa, compreendendo distintas viabilidades práticas que propiciem essa inter-relação.

Segundo Paro, o Conselho de Escola é algo isolado, sendo visto tão somente como algo burocrático e não democrático, conforme destacado no trecho seguinte:

O maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. Para a reversão desse quadro, é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola. [...] o homem deve conduzir-se de forma dialógica com os demais homens, seus semelhantes, que, como ele, devem ter mantida sua condição de sujeito que, ao transcender a necessidade natural, constrói, pelo trabalho, sua própria liberdade (PARO, 1995, p. 80).

Para a elaboração teórica deste trabalho, utilizaram-se como teorias pedagógicas as análises de gestão democrática participativa de José Carlos Libâneo e de Vitor Henrique Paro, além das concepções educacionais democráticas de Paulo Freire e Dermeval Saviani, focando na sua relação da escola e comunidade enquanto formada por indivíduos ativos perante a sociedade. Juntamente a estes pensamentos também houve a pesquisa de campo, buscando conhecer a realidade da gestão escolar da escola observada no plano de intervenção, com o objetivo de cogitar ações estratégicas cabíveis de integração escola-comunidade, amparando-se em um conceito de democracia participativa e comunitária.

A gestão escolar é o artifício pelo qual todo o processo educacional é constituído e posto em ação, levando em consideração os fatores: pedagógicos, estruturais, econômicos, sociais, entre outros. Através das ações de gestão que a escola põe em prática que definem seus métodos e perspectivas ao fortalecimento dos processos educacionais. Ligado a isso, ocorre também a imprescindibilidade da democratização da instituição, tema cada vez mais discutido e aprofundado no âmbito educacional como um todo. Esta concepção

possibilita novos olhares à educação brasileira, bem como o engajamento da comunidade escolar na seleção do diretor e a implantação e consolidação dos conselhos escolares com capacidades de tomadas de decisão ou decisória.

No Brasil, atualmente, o ensino público se molda, em grande parte, nas formas arcaicas da administração escolar, onde o foco era em um funcionamento que se constituía por intermédio do cumprimento de regras, normas e padronizações rigorosas, adotadas por todas as instituições escolares, objetivando um desempenho conjunto unificado. Tal conduta educacional confronta com as concepções atuais sobre sociedade, sendo que ela se concebe baseada no dinamismo e não na uniformidade.

Ao embasar-se em uma concepção de educação ultrapassada, ao invés de sanar os problemas, agrava-os ainda mais, mesmo com a intenção de promover uma gestão democrática da educação, haja vista que épocas distintas requerem métodos distintos, técnicas e formas de agir. Sendo assim, a gestão escolar deve-se adequar à democratização de suas atribuições e funções, advindas das novas necessidades sociais. Esta concepção se torna imprescindível a qualquer projeto educacional que tenha como principal enfoque o desenvolvimento de uma educação autônoma e propensa à emancipação cidadã. Pode-se dizer que

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 1997, p. 7).

A gestão escolar se concebe como ato político, implicando sempre em decisões dos responsáveis pelos discentes, docentes, funcionários e discente em torno de uma função social. Principiando, a sua constituição não pode ser individual, mas coletiva, compreendendo distintos segmentos e setores da escola na discussão e tomada de decisões educacionais, uma vez que

Na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (PARO, 2007, p. 19).

A partir do momento em que se incorporam os interessados e envolvidos nos impactos do processo de ensino e aprendizagem, há um fortalecimento das ações. Tendo como base isto, todas as ações pedagógicas e administrativas deverão acontecer de tal modo que envolva aqueles possui vínculo direto ou indireto com a escola.

É necessário, desta maneira, ponderar a construção de perspectivas que realmente objetivem o fortalecimento democrático na escola e da formulação de sua identidade enquanto espaço-tempo pedagógico e participativo.

Implicando, inevitavelmente, no comprometimento de compartilhar o poder por meio de mecanismos, funções e planejamentos envolvendo a participação da comunidade escolar como um todo, sendo que a participação democrática não esteja focada apenas como um fim, mas principalmente como um meio de ação e exercício de cidadania. Neste aspecto, é fundamental elucidar o conceito da participação democrática na escola, advindo da ideia que ela abrange numerosas características e procedimentos.

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2004, p.139).

Entre as diversas características da escola, uma se destaca: ser um espaço de promoção da transformação social, por intermédio do aprendizado de métodos que possibilitam a todos a compreensão da realidade política, econômica e social no cotidiano dos estudantes. Segundo Saviani

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre-se assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2003, p. 21).

Para ascender a esta finalidade, o método deve ser coeso e direcionado à efetiva construção da cidadania, assim sendo o planejamento necessita ser participativo e democratizante de ações.

Sendo um espaço de convívio entre distintas possibilidades, ideias e concepções, a escola se torna um local primordial à atuação na desconstrução das desigualdades sociais existentes.

Por isso é de extrema necessidade um planejamento participativo, sendo por meio dele que se poderão estruturar as ações do ambiente escolar democrático.

A partir do instante em que se protagoniza e consolida o papel atuante de cada indivíduo da sociedade, garantindo seu potencial participativo e de tomada de decisões, a gestão democrática escolar se estabelece como identidade.

Mais um aspecto primordial neste tema é que, como consequência, formaria cidadãos que participaram ativamente de seu cotidiano em diversas situações em suas próprias realidades e planos de vida. Contudo, para que o planejamento participativo opere de forma efetiva, é preciso esclarecer e conscientizar a todos quanto às responsabilidades e importância sobre o que será planejado, ou então haverá apenas uma participação instável, inconsistente e superficial, negando a importância da efetivação de ações que promovam

uma autonomia coletiva. Este transtorno deve ser evitado, pois o

[...] planejamento participativo propõe e deve implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em micro-espacos do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido (FALKEMBACH, 2008, p. 135).

Para tanto, o planejamento participativo deve dar condições para que tanto a escola quanto a comunidade acreditem em suas potencialidades, na perspectiva de superação de desafios. Então a realização de ações voltadas à democracia participativa precisa conter pressupostos de autonomia democrática.

Do mesmo modo que a gestão democrática na escola se caracteriza como um significativo mecanismo de democracia participativa na educação, compreendendo a atuação da comunidade e do corpo funcional, outros mecanismos são de igual importância, como o grêmio estudantil, que se evidencia enquanto um no espaço coletivo de discussões e representação estudantil, onde os estudantes podem apresentar suas opiniões a respeito da comunidade escolar, seus interesses e carências, participando efetivamente na construção do processo educacional.

Conforme Aguiar e Grácio (2002) "A articulação dos alunos para a organização do Grêmio Estudantil gira em torno de atividades lúdicas e de ações que visam solucionar problemas ligados à gestão da escola que os atinge diretamente".

Tomando como base esta afirmativa e os discursos comumente demonstrados por estudantes que convivem com tais mecanismos, pode-se afirmar que, na escola, o Grêmio Estudantil promove a apenas realização de atividades lúdicas, ou seja, não participam efetivamente de uma gestão democrática, no ambiente escolar em que estudam.

Quando o assunto compreende a resolução de problemas envolvendo gestão escolar ou a estrutura da instituição de ensino, normalmente, os estudantes são deixados de lado. Já nas discussões que envolvem não apenas os problemas, mas também possíveis soluções, há uma centralização das ações a partir da gestão administrativa da escola.

O grêmio estudantil não pode se enquadrar apenas em um papel de cumprir tarefas, pois é uma entidade representativa dos estudantes dentro da unidade escolar, porém, principalmente, discutir e reivindicar seus direitos.

Por isso, há uma consideração de extrema relevância nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao tratar e caracterizar os temas transversais de ética e cidadania, alegando que: "Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos de rever os já existentes [...]". A partir do discurso de exercer a cidadania, a participação e a coletividade, é conferido ao grêmio estudantil o desenvolvimento de tarefas meramente funcionais, sem incluí-lo na discussão sobre as reais premências e perspectivas dos estudantes quanto ao ambiente escolar e ao processo pedagógico. Assim, pode-se dizer, conforme Freire (1995), que

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas" (FREIRE, 1995, p. 75).

Nesta lógica, a representação dos grêmios estudantis relaciona-se, indiretamente, à representação da comunidade próxima do ambiente escolar. A valorização desta participação ocorre a partir da imersão das classes populares através de suas representações sobre sua compreensão, opinião e decisão, não apenas acatando decisão de outrem. É a mesma importância que se dá à participação da comunidade no processo de gestão escolar democrática.

Em uma análise do grêmio na qualidade de organização estudantil, partindo ao entendimento de Teixeira (2007), que cabe à escola o ensinamento de que a todos cabe "a viverem melhor", sendo possível perceber nas ações dos grêmios que é preciso valorizar o momento de agir no sentido de fortalecer o aprendizado dos alunos conforme a realidade que vivem, tomando uma postura que se desdobre e transborde, nesta mesma realidade, de forma responsável, coesa e firme.

A atuação dos grêmios estudantis, quase sempre é confundida apenas com representatividade passiva, porém é importante na formação política e social dos estudantes, além de contribuir no processo de conquista de sua emancipação, autonomia e participação política e social. Por isso o Grêmio Estudantil se apresenta atualmente com inúmeros desafios e impasses à construção da cidadania. Ao passo que não houver clareza na forma e na importância do grêmio estudantil, a superação destas contrariedades jamais ocorrerá.

Enfim, tanto o professor quanto o estudante, a gestão escolar e a comunidade devem participar de todos os processos e mecanismos que envolvam a formação do cidadão por meio da educação, compreendendo a necessidade e a importância da realização de discussões educacionais que envolvam toda a comunidade escolar, deixando definido, explicitamente, a participação e contribuição de cada segmento.

A comunidade deve inserir-se no ambiente escolar de tal modo que permita o pleno desenvolvimento da educação de forma não apenas quantitativa, mas qualitativa. Tal envolvimento ocorre de diversos modos, tal qual a escola apresenta diversas funções e significados educacionais. Desta maneira, a comunidade tem uma grande diversidade de oportunidades de exercer um papel de atuação e transformação, visando principalmente à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A participação ativa da comunidade na escola acontece, primeiramente, quando a mesma compreende seu poder democrático de contribuir positivamente nas mais diversas dimensões educacionais. A gestão escolar tem por obrigação, então, buscar maior proximidade com a comunidade, buscando incorporá-la mais efetivamente nas ações escolares, tanto administrativas, quanto pedagógicas. É deste modo que começa o processo de democratização participativa na escola, uma das características da gestão democrática que se tem hoje na Educação.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2007, p. 15).

Segundo o princípio evidenciado por Paro (2007), a democratização das escolas públicas brasileiras está intimamente relacionada com as relações envolvendo a organização e funcionamento efetivo da escola. Enquanto entendimento de democratização da educação, compreende-se o conjunto de ações que aspiram ao compartilhamento do poder de decisão entre a comunidade escolar e a local. Apesar da descrição clara do conceito, nas escolas públicas brasileiras há distintas interpretações sobre “gestão democrática” dificultando sua plena efetivação do processo, ocasionando na indução da comunidade à participação no cumprimento de tarefas cotidianas da escola. Embora os mecanismos e espaços de participação tenham sido legalmente abertos, na rotina escolar a presença de estudantes e de seus familiares em ambientes de tomadas de decisões ainda é ínfima, no que diz respeito à discussão e deliberação.

A importância da comunidade escolar, até quando se refere à gestão democrática, é essencial, uma vez que sem sua participação, o conceito de democratização da gestão fica prejudicado e, conseqüentemente, comprometendo a formação de cidadãos ativos e transformadores da realidade. Portanto, deve-se frequentemente aproximar a vivência e atuação comunitária do espaço escolar, transformando-os em agentes ativos no desenvolvimento da educação, de forma que ela se efetive em sua atribuição emancipadora e de promoção da autonomia.

Como já mencionado, da mesma forma que é indispensável promover e objetivar uma democracia participativa e plena no ambiente escolar, as formas de atingir este objetivo perpassam rigorosamente por exercer e facilitar situações onde a participação ocorra de modo democrático.

Com base neste entendimento, a gestão democrática tem como consiste em algumas características visando que a participação ocorra efetivamente. Sobre tais características, Lück (2006) exprime a ideia de que a democracia é, na verdade, a vivência social compromissada com a coletividade e a construção do conhecimento da realidade escolar é o resultado da construção da realidade como um todo, sendo a participação ativa uma necessidade humana.

O conhecimento e a organização de ações vinculadas ao trabalho pedagógico compreendem um grande desafio a muitos gestores. Deste modo, é necessário que haja uma reflexão a fim da necessidade da participação da comunidade escolar no processo, já que esta é a primordial interlocutora da organização escolar e sua relação com a vivência cotidiana, além de responsável pelas ações que possam fomentar uma prática democrática.

De acordo com Libâneo (2004), alguns pressupostos da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar se fundamentam em uma perspectiva democrática que envolve a autonomia das escolas, da comunidade escolar e da relação entre estes dois segmentos no processo educativo, na formação pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, na avaliação compartilhada e nas relações embasadas em objetivos comuns.

As estratégias e metodologias para estabelecer as ações sugeridas no projeto de intervenção seguem os pressupostos citados. Da mesma maneira e com caráter complementar, retoma-se Lück (2005) e a citação de algumas ações especiais para que tal processo se realize eficientemente:

[...] criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; promover um clima de confiança; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto (LÜCK. 2005, p. 20).

Paralelamente, mas não isolado, este estudo se faz por meio de pesquisas e levantamentos, almejando à obtenção de dados descritivos, através do contato e observação da realidade escolar abordada. Com base nesta perspectiva que se deu a metodologia aplicada neste trabalho, englobando uma precisa revisão bibliográfica dos principais trabalhos realizados referentes ao tema de democracia participativa e gestão escolar democrática. A partir de análises, comparações e cruzamento de dados, as informações foram obtidas envolvendo diversas fontes.

O fato inicial se faz com base na conjuntura de que, desta forma, os resultados e conclusões se aproximam do critério científico compreendendo a realidade estudada, norteando-se em criteriosa base referencial visando respaldo às estratégias de ação.

O entendimento de que as estratégias de ação de políticas públicas administrativas podem ser notadas como meios de viabilizar a relação escola-sociedade, a partir de um processo de participação democrática onde os principais agentes envolvidos estejam estimulados e de acordo, se tornam elementares na compreensão da dinâmica que podem executar em relação ao aprimoramento da educação e da gestão democrática escolar, considerando-as como práticas voltadas, elas mesmas, buscando o desenvolvimento.

O complemento da compreensão do estudo aqui exposto se deu por intermédio de levantamentos e avaliações acerca da caracterização da comunidade que vivencia o desenvolvimento da escola.

Analisar a situação das famílias da comunidade escolar, através de amostragem, sendo de suma importância na elaboração um levantamento sólido sobre suas vivências, interesses e condições socioeconômicas. Tal abordagem permite fornecer subsídio às ações futuras, focando no despertar de interesse da comunidade em relação ao papel da escola.

Relacionado a este levantamento, se faz necessário organizar mecanismos internos de diálogo dos diversos segmentos escolares, bem como o fortalecimento de representatividade, por meio de reuniões mensais que funcionam como deliberações dos segmentos em relação ao que será trabalhado no Conselho Escolar. Deste modo, pouco a pouco, se inicia o processo de democracia participativa, visto que seus atores se tornam propagadores de ideias, como no caso do grêmio estudantil, que passa a ter uma atividade voltada à responsabilidade de ação e decisão.

O entendimento destas ações enquanto mecanismos constantes é a forma de manter a democracia participativa de forma estável e fortalecedora, de tal modo que a autoavaliação e crítica é sugerida de um modo atrelado, por intermédio de questionários avaliativos passados aos diversos segmentos da escola e da comunidade como um todo.

Ainda que de forma inicial, todo o material elaborado serve de referencial para compreender os direcionamentos que o processo como um todo está tomando. Estes aspectos são imprescindíveis quando se objetiva construir uma abordagem que estimule a ação democrática, em razão de permitir compreender as lacunas que ainda possam ocorrer no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dinamismo da sociedade atual caminha em oposição às práticas educacionais a partir de preceitos burocráticos e autoritários, permitindo uma compreensão participativa de como agir na gestão escolar. A escola, inclusa nesta sociedade dinâmica, é incapaz de agir sozinha e de forma centralizada na ação pedagógica. A relação direta com a realidade que a circunda deve ocorrer de tal modo que se agreguem as vivências deste. Caso ocorra o contrário, a escola se isolará do que realmente pode influenciar e transformar diretamente em ações a mudança da realidade dos alunos, se tornando apenas uma instituição alheia a todos os possíveis fatores que dificultam, ou até mesmo, desservem o processo de ensino/aprendizagem e da construção da cidadania.

A escola que se faz imprescindível é aquela que aceita, de portas abertas, a presença e atuação de todos que a compõem, exercendo suas funções de uma maneira democrática, participativa e com a assistência da comunidade. Do mesmo modo, se faz necessária a atuação daqueles que se pressupõe que sejam os mais preocupados com a educação. Apesar de que o caminho até esta perspectiva ainda seja extenso, considerando as deficiências existentes na educação pública brasileira, é somente por meio desta união e descentralização educacional que ocorrerá uma efetiva e significativa transformação.

Uma escola que acumule os atributos de uma ação democrática e participativa é uma tarefa árdua, longa e contínua, devendo ser o principal objetivo da gestão escolar, caso ela se exponha também de forma democrática. Ultimamente, a possibilidade de implementar uma escola democrática, com incorporação real com a comunidade, é bem mais ampla, haja visto que se estruturarão novos meios para alcançar essa realidade e conciliar com ela.

Além disso, há uma preocupação com procedimentos e métodos voltados a estes fatores, como o fato das escolas portarem um PPP baseado a partir das deliberações escolares e da comunidade, além de um Conselho Escolar que intervenha com a participação de membros da escola e da comunidade, já pode ser considerado como um grande avanço no processo de democratização da educação e da participação da comunidade como objetivo e ação.

Tantas vezes a comunidade não toma ciência das condutas da escola por apenas projetar a atuação pedagógica à escola, contribuindo ainda mais ao distanciamento entre comunidade e escola, além de conceber um cenário conflitante, uma vez que sem a participação da comunidade no ambiente escolar, possivelmente ocorrerão lacunas aprofundando na aprendizagem dos educandos, o que em longo prazo gerará em um desenvolvimento negativo deles na sociedade.

Sendo assim, é de suma importância que exista uma relação entre escola e comunidade nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo uma maior eficácia e eficiência da educação, entretanto é preciso saber que sempre haverá opiniões contrastantes como parte do processo democrático, inclusive em escolas que valorizam a realidade local, em razão de que são elementos próprios do trabalho que compreende distintas pessoas.

A finalidade da educação se concebe propriamente pela ação que propicie elementos significativos de apreensão e compreensão face à realidade, levando ao pleno desenvolvimento social e, em contrapartida, consolide sua atribuição enquanto instituição educacional.

Isto só ocorrerá integralmente somente se a gestão escolar trabalhar de maneira democrática, buscando e valorizando a associação com a comunidade e considerando todos os aspectos orientados ao meio comunitário. De tal modo que este possa contribuir a uma educação que pondere e proceda positivamente em prol dos benefícios democráticos que resultam quando se tem a escola e a comunidade local como aliados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R.C.L.; GRÁCIO J.C. **Grêmios Estudantil: construindo novas relações na escola**. In: BASTOS, J. B. Gestão Democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96**. Rio de Janeiro, Esplanada, 1998.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sobre a história recente da Educação Popular na América Latina**. ANPED, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.
- _____. **A educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura). 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática: participação da comunidade na escola. Nosso Fazer**, Curitiba, ano I, n. 9, ago. 1995.
- _____. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. In: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO

Graduada em Normal Superior, pela UNIARARAS (2005);
Especialização em Ludopedagogia, pela Faculdade
Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil e
Fundamental I na EMEI Jonise Máximo Fonseca.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO DENTRO DE UMA ESCOLA



RESUMO: Em uma instituição escolar, o psicopedagogo desempenha uma posição de suma importância para o efetivo andamento no processo de ensino-aprendizagem, porém se logrará êxito se o planejamento for desenvolvido de forma integrada. Considerando que a formação educacional ocorre em diversos espaços e ambientes, e a família desempenha um papel extremamente importante, surgiu o seguinte questionamento: qual é o papel do psicopedagogo, juntamente com a gestão escolar na promoção da interação entre família e escola? Para responder tal questão, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foi definido como objetivo geral investigar a atuação da psicopedagogia na solução de conflitos gerados por falta de interação entre as duas instituições supracitadas. Para que ocorram modificações positivas na qualidade do ensino, é imprescindível que o psicopedagogo trabalhe junto com a gestão escolar que deve ir além da ingerência indireta no trabalho dos professores, é preciso agir como o alicerce principal, devendo operar como líder educacional e entusiasmar objetivamente o desempenho profissional dos docentes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escola; Família; Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase em que o indivíduo mais desenvolve suas habilidades e aptidões, assim, a Educação Infantil é de extrema importância para a sua formação integral. Assim como na escola, a educação também acontece em outras instituições sociais, como na família, que educa a crianças desde os primeiros momentos da vida, ensinando normas, hábitos e valores que irão nortear seu comportamento ao longo de sua existência (LIMA, 2009).

Segundo Oliveira (2009), a atuação do psicopedagogo na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional, que busca prevenir e solucionar os constantes desafios que surgem no cotidiano escolar, tanto nas dificuldades de aprendizagens quanto na interação socioeducativas.

O objetivo geral deste artigo é investigar a atuação da psicopedagogia na solução de conflitos gerados por falta de interação entre família e escola.

Os objetivos específicos que este artigo propõe são: investigar a função do psicopedagogo na escola; evidenciar a importância da participação na vida escolar das crianças que precisam de um acompanhamento; além de investigar o papel do psicopedagogo dentro da gestão participativa.

Além de conduzir e gerenciar a rotina das escolas públicas tornou-se um grande desafio para os gestores. Visto que se apresentam dificuldades das mais diversas searas interferindo na efetivação de projetos e métodos pedagógicos, o que acarreta muitos gestores um sentimento de frustração, de incompetência, insuficiência e desânimo, visto que ainda se almeja uma perspectiva de escola ideal. Nessa perspectiva, foi levantada a seguinte questão: qual é o papel do psicopedagogo, juntamente com a gestão escolar na promoção da interação entre família e escola?

Esse estudo é importante, pois uma educação qualificada é aquela que facilita e beneficia a relação de escola e família, buscando o desenvolvimento das crianças por meio da conexão instituída entre a educação escolar, e da educação realizada no meio familiar. A relação família escola é, hoje, assunto em evidência na altercação sobre a obtenção da conquista dos alunos no procedimento. A justificativa está fundamentada pelas preocupações com as práticas educacionais em todo de seu processo de aprendizagem, abordando a importância do profissional psicopedagogo, que interfere e provocar mudanças no comportamento humano.

O PSICOPEDAGOGO

Para Igea (2005), o profissional que assume a função precisa ter consciência dos muitos desafios a serem enfrentados. O mesmo deve ser dinâmico e estratégico estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade, também na área da saúde.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p 23).

Para que se tenham bons resultados o profissional não pode deixar sua tarefa de interesse no cotidiano escolar. Scoz (1998), elege a metodologia de intervenção com o objetivo de facilitar tal processo, instigar o sujeito, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtiva, garantindo assim uma replanejamento das hipóteses levantadas, favorecendo a construção do conhecimento. Nesta concepção o aluno não é apenas alguém que aprende, mas sim o que vivencia os dois processos e, ao mesmo tempo, aquele que aprende e ensina.

Para Souza (1995), o profissional atuante deve procurar promover a melhor maneira possível de utilizar a intervenção psicopedagógica como transformação pessoal e social, nas dinâmicas da construção do conhecimento quanto a uma

aprendizagem qualitativa e significativa permeando as dificuldades de aprendizagem.

O atual cenário que se vive hoje, dentro do sistema educacional, é de prática democrática, buscando o aperfeiçoamento de uma gestão participativa. Para Bossa (1994), há uma necessidade de que o profissional esteja sempre atento, aproveitando as oportunidades e necessidades, para desenvolver ações coletivas e construtivas em parceria com professores na busca de soluções nas dificuldades encontradas no dia a dia. Espera-se que o psicopedagogo possua certa autonomia para organizar o trabalho pedagógico, procurando garantir no interior da escola uma gestão participativa e democrática.

IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Tudo que é novo gera insegurança para a criança e no ingresso à educação infantil não é diferente. Ao retirar a criança da zona de conforto altera-se o emocional e até mesmo o físico.

A adaptação é um processo que envolve mudanças, e não se inicia com a entrada da criança na escola, mas, bem antes, no ambiente familiar. É necessário se ter em mente que este processo representa uma mudança na vida social da criança, de seus familiares e também da escola que a acolhe e que essas mudanças nem sempre são agradáveis. Nesse sentido, o Ministério da Educação - MEC, 1998, destaca que:

O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores. As reações podem variar muito, tanto em relação às manifestações emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo (MEC, 1998, p. 79).

A separação é uma dificuldade humana. É importante ressaltar que esse momento é de muita fragilidade, e que, depois de superado, muitas famílias se sentem confusas devido à autonomia que a criança tem de entrar na sala sozinha e despedir-se sem choro. Nesse período, os adultos experimentam a perda, e a família precisa encarar esse momento como uma oportunidade para amadurecer.

A inserção da criança na escola precisa ser trabalhada com clareza, pela família, antes do início do ano letivo. Para não induzir ou reforçar a insegurança da criança, é preciso estimular a mesma a se libertar e realizar tarefas sozinhas.

O papel da família é insubstituível, porém, é na escola que a criança encontra a possibilidade de desenvolver todas as suas habilidades e firmar seu conhecimento. É imprescindível que neste momento seja dado aos pais uma atenção especial, visto que, eles também passam por um processo muitas vezes doloroso, isso irá contribuir, para que a criança se sinta segura (FERREIRA, 2007), neste sentido o MEC afirma que:

Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento (MEC, 1998, p. 80).

O diálogo entre escola e família é a forma mais rápida para estreitar os laços e minimizar a resistência da criança com a escola. É fundamental que a criança seja envolvida no diálogo e que o adulto esclareça que a escola é um lugar que oferece oportunidades de encontrar amigos e brincadeiras e propiciar o aprendizado. Cabe ao professor, que é um dos agentes do processo, buscar junto à família a melhor forma de conduzir a situação, de maneira menos agressiva para a criança (FERREIRA, 2007).

Atribuições de família e escola na educação

A família é um dos, senão o primeiro ambiente, em que ocorre o processo de socialização da criança e como outras instituições sociais, mesmo que haja conflitos, é a única que engloba o indivíduo em toda sua história de vida pessoal (PRADO, 1981).

No meio familiar, a criança aprende as formas de existir, ver o mundo e relacionar-se com o outro. Nele moldam-se os repertórios comportamentais, o controle das emoções, a expressão de sentimentos, formas de agir e resolver os problemas e é por meio dela que se inicia o conceito de valores, normas, como também a proteção, socialização e a adaptação cultural. Atuando assim, a família, como mediadora entre o indivíduo, os grupos sociais, a cultura.

Segundo Prado (1981), a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Faz-se necessário ressaltar, no entanto que:

A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes, sem que necessariamente esclareça à criança a necessidade das mesmas ou ainda quando, ao contrário, deixa de transmiti-las (PRADO, 1981, p. 13).

Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 252) afirmam que “A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa”. O que nos leva a refletir sobre quão enorme é a responsabilidade da família, uma vez que, como já foi dito, é em seu meio que serão internalizadas as primeiras emoções, sen-

timentos, comportamentos e regras que lhe acompanharão pelo resto de sua vida.

Diante da inquestionável constatação do papel determinante da família na vida da criança. Bock, Furtado e Teixeira (1999) alertam que:

Ao mesmo tempo, observamos que estas funções são repartidas com outras agências socializadoras: as instituições educacionais — creches, pré-escolas, jardins de infância, escolas — e os meios de comunicação de massa [...] que, cada vez mais, [...] influenciam as novas gerações: no seu modo de ser e estar no mundo (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1999, p. 249-250).

Observa-se que o contexto familiar, embora primário, não é o único em que o indivíduo tem a possibilidade de desenvolvimento de competências essenciais à inserção social. A escola também corrobora, significativamente, no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento.

[...] uma das principais características da evolução social é o desenvolvimento da instituição escolar. O aprendizado não mais se dava dentro da família e o aumento da escolarização remete a transformações muito mais profundas quando então, mais do que uma socialização dos aprendizados, é um aprendizado da sociedade. Ao ser liberada de prover a educação, a família transfere para a escola o aprendizado da vida em sociedade (PROUST apud FERREIRA, 2007, p. 87).

Atualmente, a escola, deixou de cumprir seu papel inicial, de transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, pois a família tem transferido totalmente para a escola, sua função educacional. É impossível substituir o papel que a família desempenha na educação da criança. Nessa perspectiva, a escola é:

[...] uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço desta sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais e, para isso, a escola precisa exercer funções especializadas. A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1999, p. 263).

Nesse sentido a escola, assim como a família, também atua na mediação, entre a criança e a sociedade, transmitindo conhecimentos sistematizados, para que as pessoas possam se aperfeiçoar e cumprir funções sociais importantes, seja por meio do aprendizado da leitura, escrita, cálculo e mesmo reforçando valores, ideais e modelos de comportamento.

A função da escola: acolhimento social ou ensino-aprendizagem?

A prática escolar incide na consolidação das condições que garantem a efetivação do trabalho educador. Essas condições não se restringem aos fazeres pedagógicos, uma vez que, a escola desempenha funções que lhe são atribuídas pela sociedade como um todo que, em contrapartida, é formada por uma variedade de classes sociais com interesses opostos.

A concepção de uma escola para a integração social segundo Libâneo (2000), se origina de uma interpretação equivocada da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Em seu artigo 1º, por exemplo:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

Assim, a instituição escolar vem sofrendo uma transformação, perdendo sua função pedagógica de ensino-aprendizagem, é concebida como um ambiente de socialização e inclusão, como explica Miranda (2005):

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo “socialidade” está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaco destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia (MIRANDA, 2005, p. 641).

Assim, não se objetiva mais manter o antigo modelo de escola baseada apenas na aquisição de conhecimentos, ou seja, em dominar conteúdos didáticos, mas de arquitetar um modelo escolar que valorize também as relações humanas e que, ao mesmo tempo, não vise resolver os problemas da sociedade, mas que valorize as

relações humanas e a integração social, promovendo o compartilhamento cultural.

A família é o pilar social do desenvolvimento da educação, na formação humana, nessa metodologia educacional, é a prévia mediadora entre homem e cultura. Dessa forma, a família estabelece a singularidade dos vínculos de afeto no social e cognitivo (CAVALCANTE, 1998).

Já a escola é uma instituição de evolução humana em grupo, que transforma os conhecimentos didáticos com a vivência social. Dessa forma a escola sugere uma variedade de concepções que são trabalhadas para construir um método de ensino aprendizagem que estenda seus pensamentos na forma crítica, na socialização comum (MOREIRA, 2003).

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (OLIVEIRA, 2000, p.25).

As instituições – família e escola – trabalhando juntas, cada uma com sua função – cultural, de educação social e afetiva e, de evolução em grupo e conhecimentos didáticos, respectivamente – precisam alinhar tais conhecimentos e funções, proporcionando à criança um desenvolvimento integral.

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA GESTÃO PARTICIPATIVA

Segundo Igea (2005), as estratégias utilizadas nos processos educacionais devem contemplar a qualidade do ensino, procurando acertar nos objetivos propostos, em um sentido direto, buscando a valorização e reconhecimento de uma educação produtiva em todo o processo vivido.

Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade local. A tomada de consciência é uma decisão por parte de todos os profissionais da escola que reflete no funcionamento da escola.

Para Igea (2005), é preciso socializar a importância do sentido amplo e concreto do projeto político pedagógico no dia-a-dia da instituição. A caminhada é longa, mas percebem valendo-se do desejo e da exposição de ideais, muita determinação para serem conquistados grandes avanços. Para se chegar a uma escola de qualidade, é necessário que todos.

Segundo Oliveira (2009), diante de uma gestão democrática, o coordenador pedagógico se coloca na posição de organizador principal na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade escolar cumprindo assim sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos, pautando perante os resultados alcançados de suas ações participativas de todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso valorizar a interação entre escola e família no processo pedagógico para uma educação de qualidade. Na verdade, em muitas escolas é muito comum os pais serem chamados para discutir situações sobre seus filhos. Porém muitos não aparecem.

A legislação educacional estabelece princípios em busca da efetivação de uma gestão escolar democrática e insere a família como um dos mais importantes elementos para o fortalecimento das relações e da democratização escolar. A escola é, de antemão, retrato e representação da organização social à qual está inserida. O espaço uniforme, voltado para atender à uma minoria, composta em sua maioria por brancos, de classe média alta, que eram preparados para se tornarem os futuros médicos e advogados, não existe e não responde mais ao modelo democrático de educação conquistado, felizmente, após a década de 1980.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu Art. 3º, preconiza, dentre outros que:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ainda, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica

ca e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

O resultado do processo de redemocratização do país, como se pode observar, fez com que os ideais da gestão democrática passassem a ser preconizados no texto legal da LDB, já que a vontade popular, pelo menos no âmbito das políticas públicas, passa a ser uma realidade mais efetiva na organização social. O Brasil sai do período ditatorial com a tarefa de estabelecer a democracia, o que, conseqüentemente, passa a ser também uma responsabilidade da política educacional. Há o desafio de tornar a escola conservadora tradicional um espaço que defende uma nova concepção de homem, e que o formam para atuar de forma ativa e crítica perante uma sociedade baseada em princípios democráticos e de igualdade.

Assim, a escola passa a ser um espaço de e para todos, na qual prevalece a diversidade e o respeito às necessidades educacionais de cada educando. E, para atender a essa nova demanda, é imprescindível repensar o papel do gestor escolar, que deverá atuar frente a um modelo de gestão democrática.

A prática pedagógica dos professores fica extremamente facilitada com a participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem. O que reforça a responsabilidade da escola em incentivar e apoiar a parceria com a família, visto que ambas as instituições fazem a inserção do sujeito no contexto social, tornando-o capaz de alcançar o conhecimento.

A escola [...] faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Conhecer a sociedade, seus modelos e seus valores é sua tarefa. Aprender os modelos como sociais (e não como naturais), que respondem às necessidades do momento histórico, que variam no tempo e nos grupos sociais, é tarefa da escola que se pretende crítica. A vida escolar deve estar articulada com a vida social (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1999, p. 267).

Entretanto, mesmo com esforços, tanto da escola quanto da família, para estabelecerem uma relação de continuidade e equilíbrio, ainda existem vários obstáculos para que esse objetivo seja alcançado efetivamente. Seja pela dificuldade da escola em permitir uma maior participação, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, aos diversos segmentos da comunidade, o que, por consequência acaba impossibilitando uma divisão de competências e responsabilidades, mais igualitária; ou ainda por ser, frequentemente, presenciada uma omissão cruel da família em relação à educação dos filhos (MOREIRA, 2003).

O que, acertadamente, não pode servir de justificativa para que nem um, nem outro deixem de exercer o seu papel e dentro de suas possibilidades, tentarem suprir da melhor forma possível, as lacunas encontradas. Pois, "Uma instituição não substitui uma família, mas com atendimento adequado, pode dar condições para a criança e o adolescente desenvolverem uma vida saudável no futuro" (SZYMANSKI, 2001, p. 53).

A forma de relacionamento e participação da família, bem como as expectativas que a mesma tem em relação à escola, também pode determinar o sucesso ou mesmo o fracasso dos filhos. Dependendo de suas ações, algumas vezes incoerentes com aquelas aplicadas no ambiente escolar, acabam por incutir na criança a ideia de que o que é trabalhado na escola não tem importância, logo não merece ser respeitado, ocasionando problemas de resistência quanto ao cumprimento de regras e até mesmo desvios comportamentais.

Por esse motivo, é necessário que a escola atue de forma a favorecer ao máximo a participação da família no processo educativo, tendo a família como aliada e não concorrente. Brandão (1993, p.9), destaca que, “Não há uma forma única nem um modelo de educação [...], e o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante”. Logo, a escola precisa compreender e levar em consideração que há variadas formas e diferentes situações em que a educação se efetiva e que se não forem definidas, objetivamente, tornam-se sem valor.

Althuon (1999, p. 50) defende a ideia de que “Os pais não podem delegar responsabilidade única e exclusivamente para a escola, e a escola não pode eximir-se de ser corresponsável no processo formativo do aluno”. Dessa forma, família e escola têm que desenvolver uma parceria para buscarem resgatar os valores, o que favorecerá a construção da identidade da criança, sua autonomia e cidadania.

Por vezes, os pais não assumem as suas responsabilidades, deixando-as para a instituição escolar ou em outros casos, a escola responsabiliza somente a família por todos os problemas do aluno. Cabe a ambas, família e escola, a responsabilidade no processo educativo que se traduza em uma aprendizagem eficaz e, sobretudo, significativa.

Os pais devem acompanhar diariamente as atividades escolares em geral, ajudando nas tarefas, incentivando a criança a estudar, conversando com a professora, ou seja, acompanhando o dia-dia escolar de seu filho. Já a escola, deve se organizar de forma a favorecer um maior contato com os pais, criando situações em que possam ser informados sobre toda estrutura e dinâmica escolar e o rendimento dos filhos.

Segundo Piaget:

Uma ligação estreita e contínua entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2000, p. 50).

Assim, mediante as contribuições de Piaget, tal aproximação se torna efetiva e necessária, pois, na aprendizagem, o papel da escola é ensinar, já os pais devem acompanhar e estimular o comportamento de educando nos filhos, mostrando interesse pelo que eles aprendem e incentivando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi visto, a educação da criança é dever da família juntamente com o estado. Assim, a família, como o primeiro ambiente de socialização da criança, deve transmitir valores, crenças, ideias e modelos de comportamento, não transferindo sua função educacional totalmente para escola. Por sua vez, a função da escola também é de mediação entre a criança e a sociedade, por intermédio da transmissão de conhecimentos didáticos e da confirmação de valores, ideias e comportamento.

Após expor de maneira enfática a concepção do psicopedagogo na gestão escolar para promover a participação da família, na busca por institucionalizar a democracia e, concomitantemente, aperfeiçoar a eficácia e a qualidade da educação tem sido uma mola propulsora a instigar o processo de mudanças na forma de administração escolar no Brasil.

A participação da comunidade escolar (especialmente os pais) é parte do empenho em se afastar dos métodos convencionais e corporativos de se administrar o dia a dia escolar. Deixando claro as funções de cada um na vida escolar do aluno e melhorando o convívio e as tomadas de decisão.

Uma gestão democrática abre espaço para mais participação familiar e, ao participar da vida escolar dos alunos, os pais contribuem para um desenvolvimento mais saudável e eficaz, facilitando a prática pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, é preciso romper os obstáculos, abrindo a escola para maior participação da família, incentivando a não omissão dos pais em relação à educação dos filhos. A família, deverá cumprir sua função na transmissão de valores, para que a criança seja inserida na escola já acompanhada de tais valores, evitando conflitos e problemas futuros.

Em uma instituição escolar, o psicopedagogo exerce um papel preponderante para o eficaz andamento do processo ensino-aprendizagem, porém logrará êxito se for desenvolvido de maneira incisiva, planejado e desenvolvido conjuntamente com os demais responsáveis. Nesta seara, o professor também é um gestor e deve ter discernimento de que cada atuação sua irá repercutir diametralmente em todo andamento da instituição de ensino, com foco principal na aprendizagem dos educandos.

Para que ocorram modificações positivas na qualidade do ensino, é imprescindível que o psicopedagogo trabalhe junto com a gestão escolar que deve ir além da ingerência indireta no trabalho dos professores, é preciso agir como o alicerce principal, devendo operar como líder educacional e entusiasmar objetivamente o desempenho profissional dos docentes. Ao passo em que está diametralmente ligado aos docentes fazendo com que cada profissional, aluno e pai, sintam que a construção dessa gestão escolar democrática é responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUON, Beate. Família e Escola: Uma parceria possível? **Revista Pedagógica PÁTIO: Comunidade e Escola** – A integração Necessária. Porto Alegre: ARTMED, 1999, ano 3 N° 10, p. 49-51.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOSSA, Nádía. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 15 jan. de 2024.
- CAVALCANTE, Rodolfo C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p. 153-159, 1998.
- FERREIRA, Mecira Rosa. Escola e família: instituições em mudança rumo à parceria? In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBERIO, Osvaldo (Org.). **Família: conjuntura, organização e desenvolvimento**. Franca: UNESP - FHDSS, 2007. p. 85-107.
- IGEA, Benito del Rincón e colaboradores. **Presente e futuro do trabalho psicopedagógico**. Porto Alegre: Art-med, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre. **Tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio./ago. 2005.
- MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M^a. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.
- OLIVEIRA, M.A.C. **Psicopedagogia: a instituição em foco**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- OLIVEIRA, Márcio S.B.S. de. **Representações Sociais e Sociedade, a contribuição de Serge Moscovici**. Revista Brasileira de Ciências Sociais V.19, nº 55, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v>>. Acesso em 12 jan. de 2024.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- SOUZA, Audrey Setton Lopes. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

Tatiana Kleinübing

Bióloga, Bel em Saúde Coletiva, Geógrafa, discente de Pedagogia, Especialista em Tecnologias EaD, Saúde Pública, Educação Permanente em Saúde, Estética e Cosmetologia, Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Doutora em Geografia. Pesquisadora nos Projetos de Pesquisa SIG Saúde, Projeto de Extensão Saúde na Escola, Projeto de Extensão Terapias Naturais — UFPR. kleinubing.kleinubing@gmail.com

DA TERRA À MESA



RESUMO: Este texto foi parte da tese de doutorado, que visa relatar a comercialização de cestas de alimentos orgânicos, obtidos a partir das atividades da agroecologia. É pertinente destacar que o desenvolvimento sustentável e a qualidade do meio natural se desdobram no crescimento social, junto às coletividades, vez que as formas de apropriação, a fim de aproveitar os recursos específicos do território onde vivem objetivando as redes de solidariedade, bem como as redes curtas de proximidade. Ou seja, na prática as propostas que visam a eficiência na produção, desenvolvimento de mercadorias ecologicamente corretas, melhoramento das condições de trabalho, predomina uma racionalidade produtiva favorecendo uma base de consolidação entre economia e ecologia. O referencial epistemológico e metodológico foi o construcionismo social. Na análise preliminar dos resultados constatou-se que as relações de proximidade entre agricultores e consumidor visam a criação de vínculos e laços de confiança, e que as práticas participativas na montagem das cestas favorecem a dialogicidade e aproximação do coletivo e fortalecimento da autogestão e emancipação dos agricultores. Na análise de conteúdo, foi possível estabelecer propostas de ações a serem realizadas com a comunidade. Por fim, a práxis social é prioridade, a fim de redefinir as bases da economia solidária, as redes curtas, quanto a responsabilidade em relação à política econômica à luz do desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Transformação Social; Soberania; Segurança Alimentar.

INTRODUÇÃO

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) surgiu no século XX na Europa e a preocupação era que os países tinham a capacidade de produzir seus próprios alimentos ou a capacidade de estocar alimentos suficientes para não terem sua segurança nacional ameaçada. Essa concepção de segurança alimentar, a autossuficiência e a disponibilidade era o atributo mais evidente, entretanto em 1992 a FAO declarou a essencialidade da qualidade biológica, sanitária, cultural e nutricional dos alimentos (CUSTÓDIO; FURQUIM; SANTOS; CYRILLO, 2011). Destaca-se que existem sete dimensões da segurança alimentar, a saber: a) produção de alimentos; b) disponibilidade de alimentos; c) renda e despesas com alimentação; d) acesso à alimentação adequada; e) saúde e acesso a serviços de saúde; f) educação; g) políticas públicas, orçamento e direitos humanos (CONSEA, 2010).

A garantia à alimentação adequada está relacionada com aspectos culturais, sociais e comportamentais, todavia é associada com condicionantes sociais como a pobreza, a exclusão social e o acesso à informação e à educação. De acordo com o CONSEA (2010), as políticas de segurança alimentar e nutricional devem articular o debate do acesso ao alimento com a alimentação adequada/saudável, vez que, ela se desdobra em todo o sistema agroalimentar desde a produção até o consumo.

A alimentação adequada/saudável tem no seu bojo um engendramento direto com a saúde. As políticas, programas de saúde e nutrição são desenvolvidas no âmbito do SUS e são um alicerce para a concretização da Segurança Alimentar e Nutricional, tendo a Atenção Primária como ordenadora das ações de forma alinhada, planejada e articulada nos diferentes níveis de atenção à saúde.

Promover a segurança alimentar é garantir a transformação e emancipação da população do campesinato, que abrangem aspectos econômicos e sociais, mas também mudanças significativas na estrutura de hegemonia política.

As famílias camponesas têm como características a centralidade da produção de alimentos para sua subsistência e não propriamente na comercialização, entretanto, na esteira da (in)segurança alimentar, as cestas trouxeram uma ressignificação no ato de plantar.

O alimento é a base da pirâmide para a humanidade, é dele que se retira os nutrientes necessários para que os nossos sistemas funcionem. Entretanto, após mudanças de hábitos populacional e comportamentos frente à dinâmica do dia a dia, motivados pela agenda conturbada e a falta de tempo, surgem produtos alimentícios de fácil preparo, tais como industrializados, enlatados e/ou processados, fast food a fim de facilitar o dia a dia.

Evidentemente, a soberania alimentar redimensiona os projetos de reforma agrária e agroecologia e favorece os processos administrativos de grupos, associações e cooperativas dando autonomia às famílias na gestão, produção e consumo de alimentos. Na Conferência Mundial de Soberania Alimentar, realizada em Mali em 2007 a Declaração de Nyéléni que:

[] a soberania alimentar dá prioridade para as economias locais e aos mercados locais e nacionais e outorga o poder aos camponeses e agricultura familiar, pesca artesanal e ao pastoreio tradicional. Coloca a produção alimentar a distribuição e o consumo sobre a base da sustentabilidade ambiental social e econômica [...] (Declaração de Nyéléni apud STEDILE e CARVALHO, 2010, s/p).

O conceito de soberania alimentar torna-se mais abrangente que a segurança alimentar, vez que, traz à luz a inquietação dos agricultores, estes que são os produtores reais de alimentos, respeitando seus hábitos, cultura de produção com métodos sustentáveis.

De acordo com a neurocientista Suzana Herculano – Houzel, estudar a alimentação está diretamente relacionado com estudar o indivíduo e seus hábitos, pois: Em cada lar, pelo menos umas cinco horas diárias são dedicadas à comida, entre refeições, lanches e seu preparo. E isso nem inclui as idas ao supermercado, à padaria ou ao açougue (HERCULANO-HOUZEL, 2003, p.212).

Mas, algumas indagações... É possível que produtos in natura promovam uma alimentação mais saudável em meio a tantos defensivos agrícolas? E os orgânicos? E o custo/benefício?!

Em tempos de avanços e descobertas dos agravos à saúde, levando em consideração que a alimentação é a base de tudo, com certeza investir em produtos de boa procedência, seguro, é sem dúvida a saída para uma possível mudança de hábitos na alimentação.

Diante da emergência em tal mudança, no litoral do Paraná, no acampamento Agroflorestal José Lutzenberger, há produções de alimentos sem defensivos agrícolas, fruto do modelo de cultivo familiar e do Sistema Agrofloresta¹ (um modelo sustentável), que vem quebrar o paradigma, para uma alimentação saudável. A comunidade semanalmente entrega produtos orgânicos nos sete municípios do litoral. Os pedidos são realizados via WhatsApp e todas as sextas-feiras são entregues os alimentos.

Ao abordar a temática da Soberania e SAN é apontado para grande parte dos problemas que passam significativa parcela da população mundial. Todavia estes problemas estão relacionados ou com a ausência de alimentos, pela qualidade da alimentação e/ou por condições de vida e saúde.

¹ Os sistemas de produção agroflorestais se definem como uma série de sistemas e tecnologias de uso da terra onde se combinam árvores com cultivos agrícolas e/ou pastos em função do tempo e espaço para incrementar e otimizar a produção de forma sustentada (FASSBENDER, 1987);

A partir da 8ª Conferência de Saúde (1986) o conceito de saúde passa a ser como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho e transporte, emprego, lazer, liberdade, posse da terra e acesso aos serviços de saúde, instituído como direito universal na CF/88 e no artigo 3º da Lei Orgânica do SUS, de igual modo, através de Lei Orgânica, instituiu a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) como:

A realização do direito humano a uma alimentação saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e de modo permanente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, respeitando as diversidades culturais e sendo sustentável do ponto de vista sócio-econômico e agroecológico (BRASIL, 2006).

O SUS tem como objetivo a integralidade das ações de promoção, proteção e recuperação e as interrelações entre as dimensões biopsicossociais do processo saúde-doença. O Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN, 2006, 2007) destina-se a aproximar a produção, abastecimento, comercialização e consumo de alimentos, considerando também suas interrelações.

A relação da epidemiologia nutricional e a segurança alimentar implicam nas práticas alimentares. Contudo a epidemiologia que se ocupa dos determinantes, ordenamento e frequência dos eventos e agravos em saúde, busca elucidar fatores associados com a (in) segurança alimentar. O processo epidemiológico decorre das transformações temporais e espaciais. As transições de desenvolvimento são processos que trazem à luz às relações entre epidemiologia, (in) segurança alimentar e sustentabilidade. É o processo que determina socialmente a causalidade em saúde (KAC, SICHIERI; GIGANTE, 2007).

De modo geral, uma doença pode se dizimar em diferentes momentos históricos, em diferentes espaços geográficos, ou seja, o perfil epidemiológico dos diferentes espaços é criado pela interação das relações sociais, que caracterizam a sua organização e é modificado através do tempo, conforme o momento histórico em que se encontre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, as quais são fatores determinantes da organização do espaço (COSTA; TEIXEIRA, 1999).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto foi parte da tese, referente a Soberania e Segurança Alimentar e seus determinantes e condicionantes em saúde. O lócus do estudo foi no acampamento Agroflorestal José Lutzenberger, no município de Antonina/PR. Um dos objetivos deste estudo foi relatar a comercialização de cestas de alimentos orgânicos, obtidos a partir das atividades da agroecologia. Para a articulação da proposta metodológica deste trabalho foi sob as seguintes perspectivas: Investigación Acción Participativa, proposta por Fals Borda (1980), com abordagem qualitativa, e o construtivismo, vez que, tal perspectiva não utiliza apenas uma metodologia, ou seja, não busca uma avaliação que trará uma verdade em detrimento das demais, mas, de um percurso que levará à compreensão de sentidos.

Todavia, o pesquisador assume uma postura reflexiva nos processos de investigação (BURR, 2003; SPINK, 2010). O instrumento de pesquisa utilizado foram as entrevistas semiestruturadas e diário de campo, e, para a análise dos dados foram seguidos os seguintes passos: transcrições das entrevistas, análise de conteúdo relevantes à temática a fim de contextualizar as narrativas em relação à soberania e segurança alimentar.

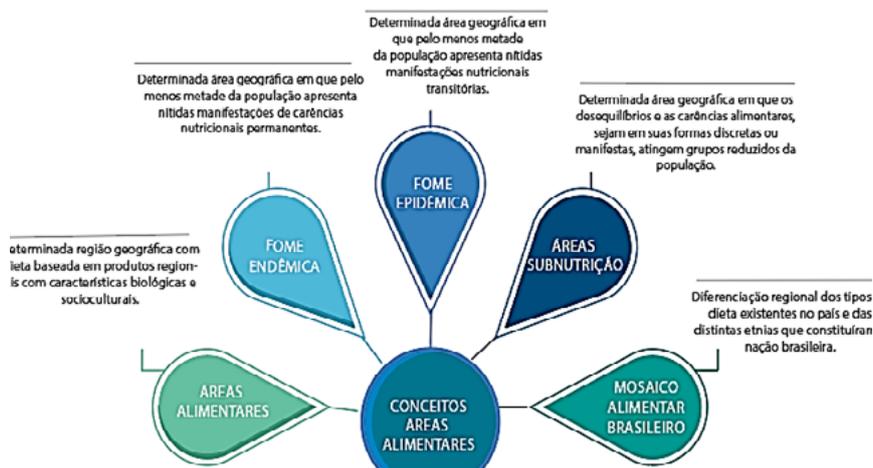
A PRODUÇÃO DE ALIMENTOS ORGÂNICOS E A PROMOÇÃO DE SAÚDE

A produção de alimentos, alimentação/saudável e seus conflitos como a fome, a desnutrição e a obesidade, a abordagem da segurança alimentar e a organização da comunidade do campo na produção, processamento, consumo e comércio de alimentos orgânicos se faz pertinente principalmente por integrar-se na perspectiva de sistemas agroalimentares.

Na obra de Josué de Castro “Geografia da Fome” (1946; 1961), o autor analisa a fome e a desnutrição no Brasil, e atribui a fome como um fenômeno social e coletivo que é distribuído por todos os espaços do planeta. Os debates acerca dos trabalhos de Castro, em grande parte estão ligados diretamente às condições socioeconômicas, gestão pública ineficiente, escassez de alimentos em determinado território, pobreza e valores sociais.

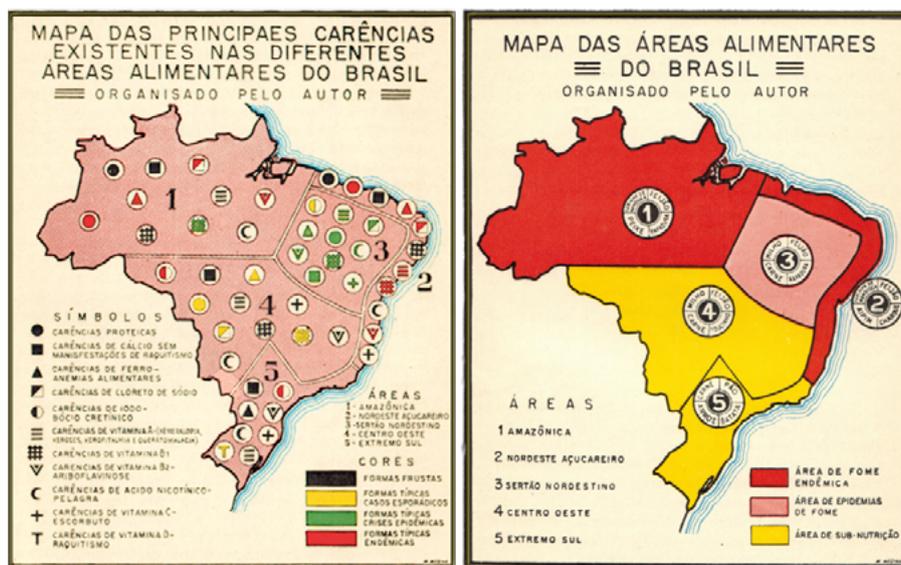
A trajetória e contribuições de Castro foram significativas para a então, na época Geografia Médica. Ao investigar a realidade, Castro, explicou e conceituou as áreas com os casos endêmicos e epidêmicos das doenças nutricionais, as quais estavam relacionadas aos contextos sociais e não meramente naturais, retratando dessa forma o mapa com o mosaico e as carências alimentares no Brasil (FIGURAS 1 e 2).

Figura 1 - CONCEITOS ÁREAS ALIMENTARES



FONTE: Elaborado pela autora (2021), adaptado de VASCONCELOS (2008).

Figura 2 -- MAPA DAS ÁREAS E CARÊNCIAS ALIMENTARES DO BRASIL



FONTE: CASTRO (1961).

Este mesmo autor é considerado o principal responsável por expor quais são os passos que devemos dar para acendermos as discussões acerca da SAN nacional e internacionalmente.

A organização das comunidades do campo traz em seu escopo a busca inexorável de sua reprodução social, que assume a prática agroecológica para a emancipação e autonomia. O campesinato torna-se uma condição primordial para este modelo agroalimentar, que de acordo com Shanin (2005, p.19) permite “definir as dimensões da exploração do homem pelo homem e os caminhos da luta para combatê-las”.

Todavia, as práticas dos camponeses (que em geral são agroecológicas) (GAZOLLA, 2004; WEZEL et al, 2009; SOSA et al, 2012; DUFUMIER, M. e LALLAU, 2010; ALTIERI e TOLEDO, 2011), contrapõem-se com um grupo de atores e processos dominantes na produção, processamento e comercialização de alimentos em escala global. Esses processos de estruturação baseiam-se na acumulação e reprodução de capital e por consequência na hegemonia corporativa sobre o setor agroalimentar. Evidencia-se o poder da industrialização

da alimentação, a partir de algumas poucas empresas multinacionais, tornando-se uma ferramenta para obtenção de lucros vultosos no contexto da agricultura.

Maluf (2002) aponta que oportunizar as práticas de produção agroalimentar é fator essencial para a reprodução da identidade no meio rural, tanto como fonte de renda e dealimentos para o autoconsumo, quanto por fornecerem a base necessária para muitas das atividades não agrícolas.

Evidentemente, que a produção de alimentos a partir do SAF's, que garante a proteção e diversidade do meio ambiente, sobretudo a soberania alimentar, com autonomia e emancipação dos agricultores, aliados com a manutenção da biodiversidade e equilíbrio dos ecossistemas (CASADO et al., 2000).

De acordo com Oliveira (1999), a monopolização do território pelo capital, que Fernandes (2009), compreende por territorialização do agronegócio, também expressa o campo, frente da desterritorialização e exploração do campesinato. A territorialização e desterritorialização demonstram a perspectiva díspar e parado-

xal do desenvolvimento do capitalismo no campo (OLIVEIRA, 1999). Ademais, essa reprodução do capital se dá de duas formas: relações capitalistas e relações neo capitalistas (MARTINS, 1981), sendo a segunda aplicada pelas relações camponesas de produção.

Diante da problemática no meio rural e do cenário marcado por extrema desigualdade de acesso à terra e por uma dinâmica competitiva nos segmentos modernizados, as indagações do século XIX, “A quem pertencerá o solo? Quem o cultiva? Como o cultivar?”² O modo de produção das famílias do Acampamento Agroflorestal traz suas potencialidades na produção e consumo de seus alimentos.

De acordo com o CONSEA:

Segurança alimentar e nutricional é a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (CONSEA, 2004, p. 4).

A alimentação adequada/saudável tem no seu bojo um engendramento direto com a saúde. As políticas, programas de saúde e nutrição são desenvolvidas no âmbito do SUS e são um dos alicerces para a concretização da Segurança Alimentar e Nutricional, tendo a Atenção Primária como ordenadora das ações de forma alinhada, planejada e articulada nos diferentes níveis de atenção à saúde.

Promover a segurança alimentar é garantir a transformação e emancipação da população do campesinato, que abrangem aspectos econômicos e sociais, mas também mudanças significativas na estrutura

de hegemonia política (PINHEIRO, 2005). Ora, pode-se afirmar que o acesso a alimentos de qualidade e seguros é garantir saúde e quebrar a espiral da pobreza.

Instituído como direito universal na Constituição Federal de 1988 e no artigo 3º da Lei Orgânica do SUS (Lei 8080/1990), de igual modo, por meio de Lei Orgânica, instituiu a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) como:

A realização do direito humano a uma alimentação saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e de modo permanente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, respeitando as diversidades culturais e sendo sustentável do ponto de vista socioeconômico e agroecológico (BRASIL, 2006).

O SUS tem como objetivo a integralidade das ações de promoção, proteção e recuperação e as interrelações entre as dimensões biopsicossociais do processo saúde-doença. O Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) destina-se a aproximar a produção, abastecimento, comercialização e consumo de alimentos, considerando também suas interrelações (BURLANDY, 2009).

A relação da epidemiologia nutricional e a segurança alimentar implicam nas práticas alimentares. Contudo a epidemiologia que se ocupa dos determinantes, ordenamento e frequência dos eventos e agravos em saúde, busca elucidar fatores associados com a (in) segurança alimentar. O processo epidemiológico decorre das transformações temporais e espaciais. As transições de desenvolvimento são processos que trazem à luz às relações entre epidemiologia, (in) segurança alimentar e sustentabilidade. É o processo que determina socialmente a causalidade em saúde (KAC, SICHIERI; GIGANTE, 2007).

DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

A atividade rural como forma de promover desenvolvimento local, meios que se objetivam em atrair uma determinada demanda de consumidores, ofertando produtos que, de maneira sustentável, melhorem ou promovam novas fontes de renda para comunidades rurais.

A concepção da produção de alimentos orgânicos não pode ser definida como um resultado de um processo a ser consumido monetariamente apenas, pois os produtos ofertados ocorrem a partir de fatores e interações sociais, experiências e resultados destes elementos que impactam em vários aspectos do desenvolvimento individual e coletivo, incluindo a saúde física e mental.

A Agroecologia e a Agricultura Orgânica podem ser, como ciência e prática agrícola, formas de promoção de desenvolvimento rural sustentável, pois os processos de aprendizagem, a utilização das técnicas e suas experimentações superam as desigualdades que objetivam a reaplicação em rede, sobretudo a agricultura familiar.

De acordo com ALTIERI (2012), a ciência da Agroecologia procura aplicar os princípios ecológicos básicos para estudar, planejar e manipular agroecossistemas que sejam produtivos e conservadores dos recursos naturais. Isso significa a necessidade de se ir além do simples uso de práticas alternativas de desenvolvimento de agroecossistemas com baixa dependência de insumos externos.

Em síntese, o enfoque agroecológico corresponde à aplicação interativa de vários conceitos e princípios desde a Ecologia, à Antropologia, entre outras áreas do conhecimento, no redesenho e (re-) manejo de agroecossistemas que sejam sustentáveis ao longo do tempo, configurando-se como um campo de conhecimento

híbrido, para apoiar o processo de desenvolvimento rural sustentável (LOURENÇO et al, 2016).

Guzmán afirma que, a Agroecologia como ciência para o desenvolvimento rural constitui:

O campo do conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais, através (sic) (por meio) de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise da modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica. Sua estratégia tem uma natureza sistêmica em torno à dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento portadores do potencial endógeno e sociocultural (GUZMÁN, 1999 apud CAPORAL, 2001).

A partir da afirmação de Guzmán, podemos compreender que as dimensões do agroecológico, nos traz um elemento transformador e indissociável: homem x natureza, ou seja, a sustentabilidade é um conjunto de elementos, vez que, há uma codependência de processos de reprodução social e ecológica. Logo, se faz pertinente que o desenvolvimento seja a partir dos conhecimentos que os agricultores/comunidade têm em relação aos recursos naturais.

De acordo com Altieri (2000, p. 16) “trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos, à compreensão e avaliação do efeito, das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo”. Ou seja, para além da produção, sem pesticidas ou defensivos agrícolas, são os saberes e valores que cada comunidade possui com seu território.

DA TERRA À MESA

O território que sempre está em constante transformação, pois as relações de poder nunca cessam, a necessidade da terra pelos sujeitos que dela precisam para trabalhar e sobreviver deram origem ao Acampamento Agroflorestal José Lutzenberger, os camponeses resistiram contra o latifúndio e decidiram proceder em face da desterritorialização e reterritorialização que vivem há quatorze anos.

O referido acampamento está situado no litoral do estado do Paraná, dentro da jurisdição do município de Antonina, cerca de 35 quilômetros da zona urbana deste município. É relevante destacar que o acampamento se encontra dentro dos limites da Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaraqueçaba, abrigando parte remanescente da Floresta Atlântica Brasileira e desde 2003 concilia a produção de alimentos livres de agrotóxicos - de couve ao café - com a recuperação da Mata Atlântica.

Da área de 240 hectares, apenas 10% são utilizadas para a produção, de acordo com o agricultor Jonas Souza (2017) integrante de uma das 20 famílias acampadas: "Para trabalhar no sistema agroflorestal não precisa de grandes áreas".

A comunidade do referido acampamento tem desenvolvido estratégias para promover saúde e sustentabilidade com as cestas semanais. Essas cestas são solicitadas via WhatsApp e entregues todas as sextas-feiras nos municípios do litoral. A diversidade de produtos depende da época do ano, tendo em vista que a comunidade trabalha com o Sistemas Agroflorestais (SAF's), portanto, conta com a sazonalidade da produção. Contudo, mandioca, batata doce, frutas, algumas hortaliças, couve-flor e alguns alimentos processados tais

como: farinha, geleias, licores e cachaças, entre outros, são facilmente encontrados.

Evidentemente, que essas experiências são possíveis dinamizar a economia local por meio dos circuitos curtos, bem como, a economia solidária, sendo os circuitos curtos de proximidade uma alternativa viável no fortalecimento socioeconômico da agricultura familiar. Ainda, os circuitos curtos visam a redução do preço ao consumidor, logo fomenta a segurança alimentar nutricional, promoção de saúde e a mudança dos hábitos alimentares, já para o agricultor a autonomia, a autoestima, a valorização do seu produto e a garantia da preservação do meio ambiente, sobretudo a sistematização de suas experiências agroecológicas.

A comercialização das cestas, observa princípios da economia solidária e do referencial de circuitos curtos de proximidade (MORUZZI MARQUES; MOAL e ANDRADE, 2014). A valorização do trabalho realizado pelos agricultores, o respeito pela natureza, autonomia econômica e o estabelecimento de maiores laços de solidariedade entre produtor e consumidor constituem pilares destes princípios. Essa proximidade entre agricultores e consumidores é um engendramento do processo de troca em múltiplos níveis, materiais e simbólicos (PLOEG, 2016). Logo, a confiança se consolida no bojo dessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os produtos comercializados pela comunidade do acampamento Agroflorestal José Lutzenberger são obtidos, majoritariamente, pela Associação Filhos da Terra, outros produtos processados complementam a cesta, que também são produtos orgânicos obtidos a partir das atividades da Agroindústria, um diferencial para as famílias do referido acampamento, não ficando restritos apenas nos produtos in natura, proporcionando maior valor agregado às cestas.

No que tange às redes curtas de aproximação, a interação e a proximidade visam a criação de vínculo e laços de confiança entre consumidor e agricultores, além da reflexão frente a promoção à saúde, o respeito em relação ao trabalho no campo, a sazonalidade e disponibilidade dos produtos e acima de tudo a segurança alimentar e da reforma agrária, ou seja, é uma quebra de paradigma.

Ainda, o fortalecimento socioeconômico das famílias, pois favorece a autonomia e protagonismo das mesmas, bem como, as práticas agroecológicas.

Com a análise de conteúdo, foi possível evidenciar “nós” e elaborar propostas de ações juntamente com a comunidade, para a implementação, tais como: a) biossegurança na manipulação de alimentos; b) reciclagem de materiais potencialmente reutilizáveis e recicláveis, c) catalogação das plantas medicinais existentes no acampamento; d) elaboração de livro de receitas, para acompanhar as cestas.

Pode-se concluir que as atividades das entregas das cestas consistem em princípios da economia solidária e dos circuitos curtos de proximidade. Ainda, a proximidade se estende entre os atores do referido território, pois a montagem das cestas são momentos que a comunidade se reúne, de forma solidária, além de favorecer a dialogicidade em prol de estratégias e parcerias para o aprimoramento da comercialização de seus produtos, fortalecimento da autogestão e emancipação dos agricultores, além da validação e apropriação de diversos conhecimentos construídos durante o trabalho.

No que tange a proximidade consumidor e agricultor, cabe destacar que é possível estabelecer um espaço de trocas e debates, assim como de reflexão acerca da reforma agrária, o trabalho dos agricultores, a valorização do desenvolvimento rural sustentável por meio das práticas da agroecologia, da promoção e proteção da saúde a partir da mudança nos hábitos alimentares com a soberania e segurança alimentar e nutricional. Sendo a produção orgânica e agroecológica por meio da Agricultura Familiar é realmente um ato de resistência, e sua importância vem crescendo, apesar de todos os desafios.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel e TOLEDO, Victor. The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. **The Journal of Peasant Studies**, vol. 38, n. 3, 2011, p. 587-612.
- _____. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.agrisustentavel.com/doc/ebooks/altieri.pdf>. Acesso em: 27 junho. 2019.
- _____. Agroecologia – a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2000.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 1986.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. **Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional SISAN** com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União 2006; 18 set.
- BRASIL. Decreto nº 6.273 de 23 de novembro de 2007. **Cria no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN - a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional**. **Diário Oficial da União**. 2007; 26 nov.
- BURLANDY, Luciene. **A construção da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil: estratégias e desafios para a promoção da intersetorialidade no âmbito federal de governo**. **Ciência coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 851-860, Junho 2009.
- BURR, V. **An introduction to social constructionism**. 2a ed. London: Routledge; 2003.
- CAPORAL, F. R. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da agroecologia**. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, Porto Alegre: **Emater/RS**, v.2, n.1, p. 35-45, jan./mar. 2001.
- CASADO, G. I. G.; MOLINA, M. G.; GUZMÁN, E. S. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Ediciones Mundi-Prensa, Barcelona, 2000.
- Castro J. **Geografia da fome (o dilema brasileiro: pão ou aço)**. 10a Ed. Rio de Janeiro: Antares Achiamé; 1980.
- CASTRO J. **Geografia da fome**. [O dilema brasileiro: pão ou aço]. 7.ed. São Paulo: Brasiliense: (1946; 1961, 2 vols.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8a. Brasília, 1986. Anais. Brasília. **Centro de Documentação do Ministério da Saúde**, 1987. p.381-9.
- CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR (CONSEA). **Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional**, Textos de Referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, Brasília, 2004.
- COSTA, M. C. N. & Teixeira, M. G. L. C. **A concepção de “espaço” na investigação epidemiológica**. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 271-279, abr./jun., 1999.
- CUSTÓDIO, M. B.; FURQUIM, N. R.; SANTOS, G. M. M.; CYRILLO, D. C. Segurança Alimentar e Nutricional e a construção de sua política: uma visão histórica. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, 2011.
- DUFUMIER, M.; LALLAU, B. **Agriculture et développement durable**. In: ZUINDEAU, B. (Org.). Développement durable et territoire. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2010. p. 363-373.
- FALS BORDA, Orlando. **La investigación-acción en convergencias disciplinarias**. **Lasa Forum**, v. 38, n. 4, p. 17-22, 2007.
- FASSBENDER, H. W. 1987. **Modelos edafológicos de sistemas agroforestales**. Turrialba-Costa Rica, CATIE. 475p.
- FERNANDES, B.M. **Sobre a tipologia de territórios**. In: SAQUET, M. A. & SPOSITO, E. S. (Org.). Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular/UNESP/Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. p. 197- 215.

- GAZOLLA, M. **Agricultura familiar, segurança alimentar e políticas públicas: Uma análise a partir da produção para autoconsumo no território do Alto Uruguai/RS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Porto Alegre- RS, 287p. 2004.
- GIANFRANCESCO. FREIRE. "Programa de aquisição de alimentos (PAA) no estado de São Paulo: agricultura de proximidade em questão". **Ruris**, v. 8, Campinas: UNICAMP, 2014. p. 63-89.
- HERCULANO-HOUZEL -HOUZEL, S. **Sexo, drogas, rock'n roll & chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.
- KAC, G., SICHIERI, R., GIGANTE, D. P.. (Orgs.). **Epidemiologia Nutricional.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fio-cruz/Atheneu, 2007, p. 580
- KROPOTKIN, P. **Ajuda mútua: um fator de evolução.** São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.
- LOURENÇO, A. V., et. al. **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AGROECOLOGIA** in: Desenvolvimento, agricultura e sustentabilidade / organizadores Fábio Dal Soglio e Rumi Regina Kubo; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. 206 p.; 17,5×25cm.
- MALUF, R. S. Produtos agroalimentares, agricultura multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. In: MOREIRA, R. J.; COSTA, L. F. C. (Org.). **Mundo rural e cultura.** Rio de Janeiro: Mauad, 2002. p. 241-262. - VIA CAMPESINA. **Food Sovereignty.** Folheto distribuído por ocasião da Cimeira Mundial da Alimentação + 5. Roma, Itália, p.23, 2002.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** 2 ed. São Paulo: LECH, 1981.
- MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo; MOAL, Marcos Le; ANDRADE, OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro.** In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-137.
- PINHEIRO A. **A alimentação saudável e a promoção da saúde no contexto da segurança alimentar e nutricional.** **RSD** 2005; 29(70):125-139.
- PLOEG, Jan Douwe Van Der. **Mercados aninhados recém criados: uma introdução teórica.** In: MARQUES, Flávia Charão, CONTERATO, Marcelo Antônio, SCHNEIDER, Sérgio (orgs.) **Construção de Mercados e Agricultura Familiar, desafios para o desenvolvimento rural.** Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- SHANIN, T. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações** – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente Ano 8, n. 7 p. 1- 21 Jul./Dez. 2005.
- SOSA, Braulio et al. **Revolução agroecológica: o Movimento de camponês a camponês da ANAP em Cuba.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- SOUZA, J. **Relato e troca de experiências concedido aos acadêmicos da Universidade Federal do Paraná.** Antonia, 27 mai. 2017.
- SPINK MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Rio de Janeiro: BVCE; 2010.
- STEDILE, J.P.; CARVALHO, H.M. de. **Soberania alimentar: uma necessidade dos povos.** 2010. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2011/03/25/soberania-alimentar-umanecessidade-dos-povosartigo-de-joao-pedro-stedile-e-horacio-martins-de-carvalho/>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.
- VASCONCELOS, F. A. G. Josué de Castro e a Geografia da Fome no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 2008, v. 24, n. 11, pp. 2710-2717. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008001100027>. Acesso 4 set. 2019.
- WEZEL, A. et al. Agroecology as a science, a movement and a practice. **A review, Agronomy Sustainable Development**, n. 29, 2009, p. 503-515. -SOSA, Braulio et al. **Revolução agroecológica: o Movimento de camponês a camponês da ANAP em Cuba.** São />. Acesso em: 17 jun. 2017.

TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

Graduada em Matemática, pela UNICASTELO (2003);
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de
Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil e
Fundamental I na EMEI Dinah Fernandes Costa.

A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA PSICOPEDAGOGIA



RESUMO: Este artigo visa analisar e repensar a prática pedagógica a partir do movimento como instrumento lúdico no processo de alfabetização, buscando a valorização da criança e a formação de sua cidadania, é a razão deste trabalho. Esta pesquisa espera contribuir com a reflexão sobre o papel construtivo que o brinquedo tem no desenvolvimento do educando. Esse papel é, sem dúvida, fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo o desenvolvimento da iniciativa, da imaginação, da criatividade e do interesse. Nesta perspectiva, existe necessidade de atualização dos professores alfabetizadores a fim de proporcionar uma ação interdisciplinar facilitadora de vivências lúdico-pedagógicas, imprescindível ao desenvolvimento das crianças, contemplando, assim, o caráter lúdico do movimento humano como fonte de prazer e alegria, no ambiente escolar e, em especial, no processo de desenvolvimento da alfabetização.

Palavras-chave: Aprendizagens; Atividades Lúdicas; Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado, expulsa o brincar e a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania, ignorando-se as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança.

O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atividades, atitudes e valores.

Visando apresentar o assunto de forma sintética, inicialmente, comentaremos o movimento e o jogo, abordando as classificações destes nas concepções de Vygotsky, Piaget, Wallon e outros, pela importância e significado que esses teóricos atribuem ao tema. Num segundo momento, adentramos no mundo do brincar, buscando clarificar a compreensão do lúdico no cotidiano de cada um e, posteriormente, confirmar a influência da ludicidade no processo de alfabetização como forma de aquisição de aprendizagens.

Neste artigo, toma-se como referência o jogo e o brincar sob a análise documental qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados foram livros, artigos e periódicos que tratam sobre a temática deste. O propósito geral seria conceber o lúdico no processo de construção do conhecimento da criança, além de contribuir com uma possível alternativa pedagógica que inter-relacione corpo, movimento e ludicidade no processo de alfabetização.

O objetivo geral deste artigo é de promover e contribuir com o desenvolvimento e o uso de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral dos educandos.

O objetivo específico deste artigo é de colaborar com o uso de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras para a alfabetização dos educandos.

Como justificativa, usamos o fato de que muitos educandos apresentam dificuldades para se desenvolver integralmente com o ensino formalizado, com isso fizemos esse estudo para que pudéssemos corrigir esse problema.

O problema que enfrentamos em sala de aula é a dificuldade de muitos educandos em conseguir se desenvolver por intermédio do ensino formalizado, por isso fizemos esse estudo buscando uma nova forma para alcançar esses educandos.

O USO DE BRINQUEDOS E JOGOS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este artigo visa discutir alguns aspectos fundamentais na estruturação do processo psicopedagógico tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança por meio do uso de brinquedos e jogos.

Tradicionalmente, este processo tem sido abordado a partir de uma ótica redutora que atribui a uma ou duas variáveis a responsabilidade pelo processo de aprendizagem da criança.

É bastante comum os professores se referirem à situação familiar como a grande responsável pelos problemas apresentados pela criança: "Os pais de fulano se separaram!". Esta postura introduz um privilégio da variável psicológica, como se, por intermédio dela, fosse possível entender o que ocorre com a criança.

Um aspecto que contribuiu para um melhor enfoque pedagógico foi a intervenção psicopedagógica, ajudando a compreender o processo de aprendizagem das crianças, por ser um processo abrangente acaba implicando em componentes de vários eixos de estruturação, como afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc. O processo de aprendizagem passou a ser visto como um processo de inúmeras variáveis, que precisam ser aprendidas com cuidado pelos professores e psicopedagogos. As dificuldades de aprendizagem também deixaram de ser localizadas somente nas crianças e nos professores.

Os professores já não se defrontam com um processo linear de crescimento e desenvolvimento das crianças, tanto no desenvolvimento intrínseco como na expressão, mas num processo descontínuo, com fases e períodos que se entrecruzam, se opõem dialeticamente, com oposições que resultam sempre em uma nova estruturação, nas práticas pedagógicas.

Tudo isso acaba modificando o panorama da pedagogia graduada: se o desenvolvimento não é contínuo e ininterruptamente acelerado e progressivo, como o professor precisa se adequar a esses períodos de desenvolvimento?

Como pretender apreender a instabilidade do desenvolvimento pela estabilidade dum processo educativo que se mede por anos? Os fins da pedagogia não deveriam apontar para o homem futuro, o que realmente será permanente e atuante, e não para as etapas da idade evolutiva? (MERANI, 1977, p. 91).

Acaba acontecendo um deslocamento de uma vertente universalista atemporal, para uma vertente particularista temporal, alguns aspectos fundamentais deste processo é revelado por Kohl:

Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (KOHL, 1993, p. 24).

Segundo o autor (1993), é importante perceber que as crianças em toda a sua singularidade, estudar toda a sua especificidade, direcionando um atendimento a todas as suas necessidades especiais. Esse trabalho de percepção destas singularidades vai direcionar todo o processo e não apenas seguir um modelo universal do desenvolvimento, mesmo porque esse modelo universalista acaba camuflando uma concepção preestabelecida do processo desenvolvimento dos indivíduos. Dentro da psicopedagogia devemos evitar as chamadas "profecias auto realizadoras", com prognósticos que os professores lançam sem levar em conta o desenvolvimento das crianças (KOHL, 1993).

Para o autor, tanto os professores como os psicopedagogos precisam alterar a forma de conceber o processo ensino-aprendizagem, por não ser apenas um processo linear e contínuo que se encaixa de uma mesma forma e direção, é um processo multifacetado, apresentando paradas, grandes saltos, transformações pequenas ou bruscas etc. Esse processo inclui também as dificuldades e a não-aprendizagem, não sendo uma exceção dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada ao processo como um todo. As crianças podem se recusar a aprender em um determinado momento, ou apresentar alguma barreira momentânea, sendo considerado como: fracasso escolar, não sendo um processo excepcional que ocorre no sentido contrário ao processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma outra face da mesma moeda, o seu lado inverso. O saber e o não-saber estão vinculados, sendo tecido continuamente, são processos que do ponto de vista psicopedagógico, com faces duplas, interligadas e opostas (KOHL, 1993).

Já para Fernandez (1991):

O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber. O jogo do saber-não saber, conhecer-desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e modalidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico (FERNANDEZ, 1991, p. 39).

O uso dos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos e as estruturas de alienação no saber,

[...] a meu ver, existe uma antinomia profunda e irreduzível entre a literatura como prática e a literatura como ensino. Esta antinomia é grave porque se liga ao problema que é talvez hoje o mais escaldante, e que é o problema da transmissão do saber; é aqui que reside

sem dúvida o problema fundamental da alienação, uma vez que, se as grandes estruturas de alienação econômica foram postas a nu, as estruturas de alienação no saber não o foram (BARTHES, 1987, p. 43).

É bastante comum para todos aqueles que trabalham com Prática de Ensino e Didática vivenciarem uma situação nas quais as crianças e os professores já formados assinalam que a universidade tende a prepará-los inadequadamente para a sua prática futura. Poderíamos pensar que se trata apenas de uma transmissão inadequada da universidade, apenas uma questão de teoria x prática.

Na verdade, a situação é bem mais complexa:

Há uma espécie de "círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma". O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. A cultura que une (instrumento de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) (BOURDIEU, 1989, p.11).

Conforme Bourdieu (1989), os símbolos geram as estruturas do saber, podendo posteriormente se transformar em estruturas de alienação no saber. Os mesmos símbolos ensinados para estabelecer comunicação podem levar à paralisação e à segmentação do saber. A mesma simbolização pode ter um caminho tanto de aproximação quanto de afastamento do saber e das pessoas.

Aquilo que o professor aprendeu durante o período em que era estudante passará a nortear a sua forma de ação docente. Gradativamente, o que eram guias de ação eficazes no princípio, aos poucos se transformam em formas estereotipadas de enxergar os seus estudantes. Formas que o levam a estabelecer certos hábitos,

certas repetições, certas palavras-chaves etc. Um outro nome que caberia às estruturas sociais de alienação no saber são as formas prefixadas do cotidiano escolar. Formas que engolem as relações sociais tendendo a se personalizá-las, isto é, esvaziando-as de um contato mais aprofundado entre os sujeitos (BOURDIEU, 1989).

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, do ponto de vista psicopedagógico, necessita da percepção do contexto em que se encontram inseridos. É preciso que o professor e/ou psicopedagogo identifiquem a matriz simbólica anterior do objeto, para entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas dos estudantes. Um dos aspectos mais importantes a ser levado em conta pelo professor e pelo psicopedagogo é o reconhecimento das estruturas prévias de alienação no saber que o professor e o estudante apresentam em relação ao uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos. São elas que impedem que o objeto seja empregado em uma gama mais rica de utilização (BOURDIEU, 1989).

O uso do material deverá levar em conta as necessidades especiais e a singularidade do estudante, este poderá se recusar em um momento a trabalhar com o material, preferindo ficar divagando ou conversando. No ensino fundamental é de suma importância que o professor respeite este processo. As crianças chegam a trabalhar, às vezes, quatro horas seguidas em atenção contínua. Ao longo desse período, podem ter um pequeno intervalo para se refazer, e depois voltar a prestar atenção. Isso não quer dizer que não se irá trabalhar o porquê de a criança não ter desejado lidar com o objeto. No final da atividade, o professor ou psicopedagogo pode pedir a cada criança verbalizar livremente o que sentiu ao brincar com o material. Elas podem dizer que não queriam brincar, queriam conversar, ficar paradas etc. (BOURDIEU, 1989).

O estudante poderá fazer coisas totalmente imprevistas com o material, ações que o professor ou psicopedagogo muitas vezes poderá considerar inadequadas. É preciso julgar estas ações da perspectiva da criança. Somente o estudante, a partir da sua história de vida, conhece as razões para agir daquela maneira (BOURDIEU, 1989).

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos: um objeto estruturado ou um objeto em estruturação?

O que eram então os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos? Eram objetos concretos apresentados aos estudantes ou objetos construídos na mente da criança?

A concepção que esboçamos apresenta o material pedagógico como um objeto construído durante o processo (ensino-aprendizagem), que se funda em três elementos articuladores básicos: o objeto pedagógico, a matéria-prima pedagógica e o substrato pedagógico. Com isso queremos dizer que o material pedagógico tem uma concretude ou essência, uma multiplicidade de imagens desta concretude e um símbolo representativo da mesma (MRECH, 1989, p. 50).

A passagem do objeto concreto para o objeto construído pelo estudante nos parece fundamental. O professor pode acreditar que sua visão do objeto é a mesma do estudante. Ele não percebe que, embora a essência do objeto seja a mesma, a sua inserção se dá em um universo simbólico diferente. Para identificar o que o estudante está percebendo, é fundamental captar em que contexto simbólico e/ou imaginário o objeto do estudante se encontra inserido (MRECH, 1989).

O que são os brinquedos e materiais pedagógicos enquanto objetos estruturadores do conhecimento e do saber?

Primeiramente brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo estudante.

Em segundo lugar, o material pedagógico não deve ser visto como um objeto estático sempre igual para todos os sujeitos. O material pedagógico é um objeto dinâmico que se altera em função da cadeia simbólica e imaginária do estudante (MRECH, 1989).

Em terceiro lugar, o material pedagógico traz em seu bojo um potencial relacional, que pode ou não desencadear relações entre as pessoas. Assim, o objeto que desencadeou relações muito positivas em uma classe pode ser o mesmo que paralisa outra.

Em quarto lugar, o material pedagógico são objetos que trazem em seu bojo uma historicidade própria. Além de portar a historicidade de cada estudante e professor, eles apresentam também a historicidade da cultura de uma dada época.

Quando se lida com brinquedos, jogos e materiais pedagógicos deve-se atentar a uma enorme quantidade de estruturas de alienação no saber que cercam estes objetos. É preciso que elas sejam identificadas com precisão, para que o processo de intervenção psicopedagógica se realize mais facilmente (MRECH, 1989).

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos no processo de construção da inteligência do estudante.

É importante não se fazer uma leitura rasa do processo de escolarização e construção da inteligência da criança. Howard Gardner estudou a possibilidade

de a criança apresentar mais de um tipo de inteligência:

[...] Em certo sentido, ler abre o mundo. O estudo de Scribner-Cole nos lembra, porém, que devemos ser cuidadosos antes de supor que qualquer forma de educação necessariamente acarreta amplas consequências. E, de fato, quando consideramos as vastas diferenças entre uma escola rural e uma escola religiosa tradicional ou entre uma escola religiosa tradicional e uma escola moderna, parece claro que o tipo de escola faz uma diferença intelectual tão grande quanto o fato da escolarização em si (GARDNER, 1994, p. 275).

Muitas vezes, ao longo da formação da modalidade de aprendizagem do sujeito apenas certas faixas de inteligência foram privilegiadas. Na sociedade tradicional é bastante comum um desenvolvimento baseado nas atividades de memorização; assim como na sociedade moderna ocorre um privilégio do pensamento lógico-matemático. Por razões de ordem pessoal o estudante pode ter ficado exposto a outras faixas específicas do processo de conhecimento.

O MUNDO DO BRINQUEDO: UM COMPROMISSO LÚDICO

Segundo estudos, quando falamos em brincar, duas ideias surgem facilmente em nossa mente. A primeira, refere-se à criança; e a segunda, a uma atividade rotulada como "nada séria". Ninguém põe em dúvida que brincar não só faz parte da vida da criança, mas é a própria criança. Quando olhamos para uma criança e quando escutamos seus raciocínios ou observamos seus comportamentos, podemos notar que toda sua vida é iluminada pelo lúdico. Brinquedo e criança são duas coisas inseparáveis. Uma criança normal brinca. Uma criança que não brinca é considerada patológica (MACHADO, 1994).

Brincar é uma atividade lúdica e criativa. No brinquedo, entra em ação a fantasia. O indivíduo - criança ou adulto - ao brincar, transforma a realidade e a realidade o transforma; cria personagens e mundos de ilusão, coloca-se diante do risco, do imprevisto, do suspense. Não há necessidade do resultado a alcançar. Existem apenas expectativas, pode dar certo como pode dar errado. É esse o dinamismo do lúdico, que não pode ser identificado com determinadas atividades, mas, sim, entendido como uma atitude, uma mentalidade ou uma intencionalidade (MACHADO, 1994).

Brincar com o corpo é descobri-lo e, portanto, descobrir a si mesmo. A autodescoberta se desenvolve a partir da percepção de suas possibilidades e limitações. Para Machado (1994), mesmo na mais tenra idade, a criança busca significados, procura dar um sentido à sua existência, ao mesmo tempo que integra, aos poucos, sua personalidade, desenvolvendo o sentimento de estar dentro do próprio corpo, sentimento esse que vai surgindo com os cuidados corporais dispensados a ela.

O brinquedo caracteriza-se, ainda, pela presença do outro. Brincar é estar junto com o outro. É sentir o gesto, o olhar, o calor do companheiro. O brinquedo aproxima as pessoas, torna-as amigas, porque brincar significa sentir-se feliz, é descobrir o mundo que as cerca, socializar-se.

Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. No brinquedo, a criança assimila e constrói a sua realidade. Então, se os adultos estiverem em sintonia, sensibilizados, olhando a criança como uma pessoa em crescimento, seu afeto e respeito prevalecerão, e esse clima sentido por ela também prevalecerá. E esse será um bom começo (MACHADO, 1994).

Pensando assim, podemos afirmar que a ludicidade deve permear o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar no qual as crianças sintam prazer pelo ato de conhecer.

É através da busca, da descoberta e da apropriação do mundo que os seres humanos inventam e reinventam palavras, atos, ações, objetos, leis e normas. Os brinquedos, historicamente, são criados e recriados pelo homem. E a criança que é um ser em pleno processo de apropriação da cultura elaborada historicamente, precisa participar deles de uma forma espontânea e criativa. Só assim elas serão curiosas, críticas, confiantes e participativas, na resolução de problemas relacionados ao conhecimento necessário para se apropriar do mundo da cultura civilizatória (SANTOS, 1998, p.58).

Daí a necessidade de o professor ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças, permitindo que ela aprenda com seu corpo em movimento, num espaço de liberdade, despertando na criança a paixão de conhecer e o prazer de descobrir o mundo, interligando a ética e o conhecimento necessário para viver este novo milênio.

Alves (1994, p.26), diz que o jogo traz a visão do futuro. "O jogo tem a visão do futuro em primeiro lugar porque seu espírito criativo está nas origens da humanização. Em segundo lugar porque ele está vinculado à criança e ao espírito infantil".

O jogo, entendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, terá maior espaço para ser entendido como educação na medida que busca desenvolver as capacidades inventivas e conduz à convivência fraterna. Brincar é educar-se pela criação e pela convivência.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Só será possível ensinar e aprender prazerosamente quando compreendermos melhor nossas crianças. Antes de frequentar a escola, elas vivem o seu mundo real. O desejo ou a paixão de conhecer tudo em volta de si faz de seus movimentos e brincadeiras, seu mais sério meio de apropriar-se do mundo e de comunicar-se com ele. Porém, ao chegar à escola, a criança encontra uma realidade diferente da sua, a qual anula tudo aquilo que representa sua forma de viver, compreender e apropriar-se de seu contexto sociocultural (LAPIERRE, 1986).

Por intermédio da ludicidade, podemos devolver à criança a liberdade de brincar, de ser criativa, mas isso supõe olhar de outro modo, apegar-se de outra maneira, isto é, fugir dos tributos da eficácia, do formal e arriscar-nos na escolha de outros caminhos, nos quais o medo de errar, seja substituído pelo prazer e a alegria de criar.

O corpo em movimento, na sua agitação emocional e criativa, não é admitido na escola, senão durante o recreio. É a vida por muito tempo controlada que explode. Essa vida, esse movimento, parece ser a única expressão verdadeira da criança, pois, segundo ensina Lapierre (1986, p.29):

Esse movimento perpétuo através do qual a criança se exprime, numa busca permanente de relação com os objetos e com os outros, essa necessidade irreprimível tem uma significação, uma razão de ser, uma finalidade na evolução desse movimento, não num plano neuro-motor ou cognitivo, mas no plano simbólico do movimento vivenciado das quais a compreensão, a evolução e a exploração constituem a essência mesma de nossa ação educativa (LAPIERRE, 1986, p.29).

Apesar de as teorias defenderem uma aprendizagem por meio dos jogos e dos movimentos espontâneos da criança, ela está longe de usufruir de uma pedagogia fundamentada na ludicidade, criatividade e na expressividade livre de seus atos. Poucas são as instituições de ensino que respeitam o processo natural de desenvolvimento das crianças.

Na maioria das escolas, o corpo infantil é apenas um "objeto" que deve ser transformado em "produto útil" para o nosso mercado de trabalho. A visão utilitarista do ensino priva a criança do seu mundo. Ao entrar para a escola ela deixa de ser criança e passa a conviver com um mundo totalmente diferente do seu. A metodologia da maioria das escolas é baseada na disciplinar rígida e nas normas e regras do mundo dos adultos. De uma maneira brusca, a criança se desliga do seu cotidiano e é introduzida num ambiente no qual prevalece o poder do adulto, porque a fantasia, a alegria, a curiosidade e a espontaneidade são trocadas por um amontoado de ordens e exercícios rotineiros e atividades desinteressantes. A rotina da escola é repetitiva, monótona e muitas vezes estressante. Para que as aulas se tornem mais atraentes, precisamos mudar a nossa postura em relação às crianças (LAPIERRE, 1986).

Pensar na criança como um adulto em miniatura é um equívoco. Esta precisa falar, correr, saltar, jogar, brincar, rir, sorrir, fazer, para mais tarde compreender melhor o seu contexto sociocultural. Ensinar com alegria é o que nos propõe Rubem Alves. É preciso, apesar de todas as adversidades, criar no interior da sala de aula um ambiente de prazer, de alegria, de busca, de troca. Propor atividades que realmente despertem na criança a paixão de conhecer e o prazer de aprender. A criança é uma libélula, que sonha um dia transformar-se em uma linda borboleta. Se ela não conseguir alçar todos os seus voos, podemos, pelo menos, contribuir para que ela seja um adulto feliz.

O professor não tem o poder de transformar o mundo, mas tem o poder da palavra e ela pode contribuir muito para a formação total dos seus estudantes (LAPIERRE, 1986).

ALVES (1994), em seu livro Alegria de ensinar, ensina que, desde que nascemos, somos transformados pela palavra. Ele fala da história do príncipe que, de tanto ouvir que ia virar sapo, acabou enfeitado e virou um sapo. E é isto que nós, professores, fazemos com os nossos estudantes. Feitiço existe. "Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual à palavra" (ALVES, 1994, p.33). Essa metáfora pode ilustrar o nosso papel de professor.

Diz ainda Rubem Alves, que a história do príncipe que virou sapo é a nossa própria história. É por intermédio da palavra que sofremos as transformações desde que nascemos, e o corpo vira outra coisa, diferente do que era. "Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim" (ALVES, 1994, p.33-34).

Analisando a concepção acima, podemos afirmar que o sucesso pedagógico vai depender da postura do professor. O seu papel como mediador do processo nas atividades didático-pedagógicas vai contribuir ou não para uma aprendizagem rica e significativa. Temos que repensar o papel do educador na formação do homem no contexto atual. Precisamos formar mais "príncipes e menos sapos".

Apesar de estarmos vivendo uma nova era tecnológica, a criança não é gente grande. Ela continua a ser criança. Ela necessita de brincar com as coisas do mundo adulto, faz-de-conta, fantasiar, jogar, mexer e revirar esse mundo que fizeram para ela. A criança precisa jogar com

todas as possibilidades de vivências a sua volta para que, mais tarde, além de deter o conhecimento necessário para a sua sobrevivência, ela seja realmente aquilo que deseja ser.

Lapierre (1986, p.85) ressalta que:

Quando a criança reencontra ou conserva o dinamismo de sua pessoa, de seu ser, quando assume realmente a autonomia do seu desejo, torna-se surpreendentemente disponível. Ela integra rapidamente uma grande quantidade de conhecimentos sob a condição de que se forneça alimentos ao seu desejo de conhecer e de fazer, sob condição, sobretudo, de que não a encerramos na estreita obrigação de um saber selecionado, atomizado, uniformizado e cronologicamente programado (1986, p.85).

Analisando esta concepção, podemos afirmar que a criança aprende melhor quando levamos em conta o que ela quer saber, ou seja, quando lhe proporcionamos o tempo e lhe fornecemos possibilidades de criar seus próprios processos de pensamento e ajustá-los progressivamente à realidade e, ainda, ter a clareza, enquanto educador, que são as intenções que determinam a cada instante um trabalho pedagógico autêntico e não os métodos, os procedimentos e as técnicas preestabelecidas. É preciso, ainda, que estas intenções estejam em estreita relação com a prática pedagógica que elas sustentam.

É somente assim que a criança poderá assumir seu desejo de ser e querer saber-fazer, num espaço no qual predomine a liberdade de expressão, a criatividade e a ludicidade, em prol de um processo de desenvolvimento mais real, baseado na autenticidade e de um saber-viver significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, enquanto contribuição ao processo de alfabetização, auxiliam e muito na educação integral do indivíduo, pois podem dar conta de uma reflexão sócio-histórica do movimento humano, oportunizando à criança investigar e problematizar as práticas corporais lúdicas, advindas das mais diversas manifestações culturais e presentes no seu cotidiano, tematizando-as para melhor compreensão.

Entendemos que é possível criar na sala de aula um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tanto, será necessário explorar a expressão livre e criadora das próprias atividades das crianças, para alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir do seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social (conhecimento elaborado historicamente), respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Negrine (1994, p.20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas por intermédio da atividade lúdica". Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Nesta perspectiva, entendemos que o professor alfabetizador deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Incorporar a dimensão lúdica da cultura infantil, numa perspectiva antropológica e sociocultural, que compreenda as brincadeiras e os jogos como uma atividade social aprendida nas interações humanas, desde a mais tenra idade, é resgatar o caráter lúdico do movimento humano (apropriação e construção do conhecimento) em prol de um saber-viver significativo, tão almejado por nós educadores.

O jogo é elemento mediador da aprendizagem e desenvolvimento humano e a educação pelo movimento é parte fundante desse processo e, especialmente neste caso, da alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa, Edições 70, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.
- FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- GARDNER, Howard. **As estruturas da mente - a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- KOHL, Marta. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.
- LACAN, Jacques. **O eu na teoria e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- LAPIERRE, André. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LÜDKE, Menga, André, Marli. **E.D.A - pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MAUCO, Georges. **Psicanálise e Educação**. Lisboa, Moraes Editores, 1987.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia - as idéias de Henri Wallon**. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.
- MRECH, Leny M. **O espelho partido e a questão da deficiência mental moderada e severa em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber**. São Paulo, Ipusp, 1989.
- _____. Uma breve discussão a respeito da concretude do material pedagógico. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Ano 6, n. 13, jun. 1987.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- VYGOTSKY, L.R. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

