


EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 75 | 29 DE FEVEREIRO 2024

ISSN 2447-7931



DE OLHO NA EDUCAÇÃO

AS DIFICULDADES NA
PRODUÇÃO DE TEXTOS...

P. 8

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E
DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS...

P. 154

ENSINO INTEGRAL E SUAS
VANTAGENS

P. 269



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 75, (Fevereiro/ 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

ADALBERTO ALABARCE	8
AS DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ALANE SILVA MATOS	27
FUNÇÃO E OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
ANA ISABEL DA COSTA.	37
PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	
ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA	47
RACISMO CIENTÍFICO: O LADO OBSCURO DA CIÊNCIA DO SÉCULO XIX	
ASTA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA MOTTA	64
PROCEDIMENTO DO SISTEMA PRISIONAL GAÚCHO	
CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI	75
O PAPEL DO SOCIÓLOGO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA	86
OS BENEFÍCIOS DAS AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA PARA A INCLUSÃO	
ISABEL CRISTINA PALMA PAES	99
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS: UM DESAFIO A PERCORRER	
JADER RODRIGO VIERA RIGO.	113
MONITORAMENTO ELETRÔNICO: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO NA RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE (PPLS) NA 7ª DELEGACIA PENITENCIÁRIA (7ª DPR)?	
JAQUELINE VIEIRA ROZENDO	125
PERSPECTIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS	
JESSICA LOURENÇO DA SILVA RODRIGUES	143
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
KELLY CRISTINA CAMPOS DAS MERCÊS.	154
EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO MORAL E INSERÇÃO DE VALORES COMO BASE PARA UM FUTURO MELHOR	
LENITA MARIA DE BRITO VERGILI	168
A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
LETICYA MICHELIN	181
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FOCO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
LIDIANA SARAIVA DE SOUSA	194
O RESGATE DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	

LIDIANA SARAIVA DE SOUSA	207
O RESGATE DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
LUCÉLIA MACIEL BARBOSA	220
O CURRÍCULO INCLUSIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
LUCIANO DOS SANTOS NUNES	233
AS METODOLOGIAS DE ENSINO E OS PERCURSOS QUE ENVOLVEM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
MARCIO LUIS ALMEIDA DE AGUIAR	244
DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL	
MÁRCIA CRISTINA DOS SANTOS BORGES	255
A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA	269
ENSINO INTEGRAL E SUAS VANTAGENS	
MARILDA FLORIANA TRINDADE	278
A IMPORTÂNCIA DAS ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARILENA FILLIPE DE ARAUJO PEREIRA	292
O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PARA REFLEXÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON.	306
REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR	
NATALIA PEREIRA DOS SANTOS NAITO	318
A METODOLOGIA UTILIZADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
PRISCILA MARIA TRENTIN	333
ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA	
SANDOVAL MARINO LOFF	343
ASSISTÊNCIA SOCIAL E EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	
SILMARA LOPES BEIRO	354
A ABORDAGEM AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
SIMONE CRISTINA STOROLLI	367
O PAPEL DA LUDICIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SILVIA QUEIROZ MARTINS	378
O SONO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO	393
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO DENTRO DE UMA ESCOLA	

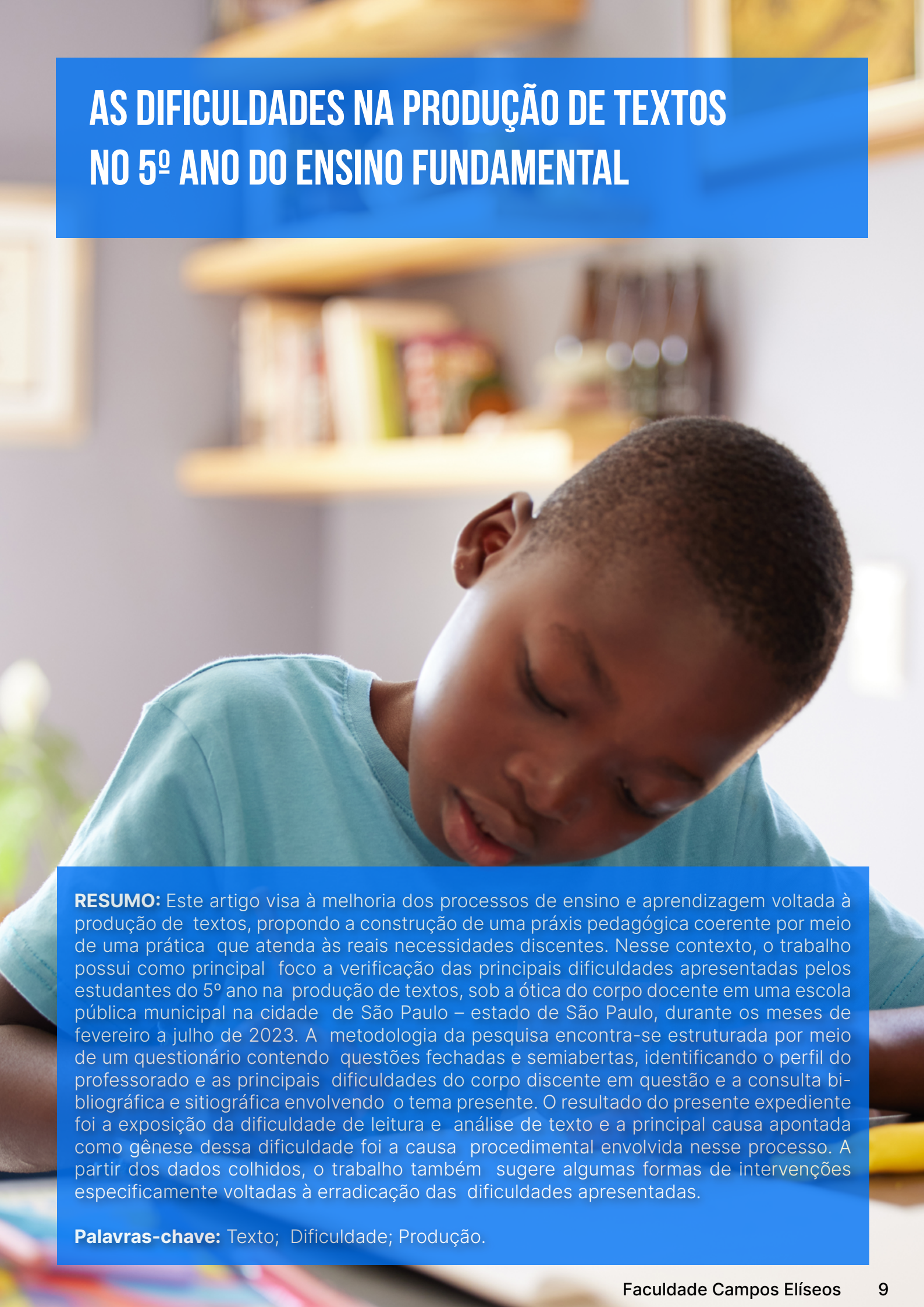
TÂNIA BELÉM	405
ORIENTAÇÃO FAMILIAR: NORMAS E REGRAS EDUCACIONAIS	
TATHIANA PIATNICZKA	416
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS	
VALDONÊS COIMBRA CORRÊA	426
A EXECUÇÃO PENAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO	
VALÉRIA SOARES DA FONSECA.	438
A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	



Adalberto Alabarce

Graduado em Letras pela Faculdade Campos Elíseos, em 2022. Professor de Ensino Fundamental II – Geografia, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo.

AS DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



RESUMO: Este artigo visa à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem voltada à produção de textos, propondo a construção de uma práxis pedagógica coerente por meio de uma prática que atenda às reais necessidades discentes. Nesse contexto, o trabalho possui como principal foco a verificação das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 5º ano na produção de textos, sob a ótica do corpo docente em uma escola pública municipal na cidade de São Paulo – estado de São Paulo, durante os meses de fevereiro a julho de 2023. A metodologia da pesquisa encontra-se estruturada por meio de um questionário contendo questões fechadas e semiabertas, identificando o perfil do professorado e as principais dificuldades do corpo discente em questão e a consulta bibliográfica e sitiográfica envolvendo o tema presente. O resultado do presente expediente foi a exposição da dificuldade de leitura e análise de texto e a principal causa apontada como gênese dessa dificuldade foi a causa procedimental envolvida nesse processo. A partir dos dados colhidos, o trabalho também sugere algumas formas de intervenções especificamente voltadas à erradicação das dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: Texto; Dificuldade; Produção.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo letrado se apresenta por meio das mais variadas formas, envolvendo desde situações elementares da vida cotidiana (como ler o destino de um ônibus, fazer uma lista de compras, ler uma bula de remédios) até o acesso às mais contemporâneas tecnologias.

Nesse contexto, o aprimoramento das habilidades e competências de leitura e escrita representa um aspecto primordial para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua inserção social e para a construção consciente para o exercício da cidadania.

No âmbito escolar, a importância do desenvolvimento das habilidades voltadas à leitura e a escrita é considerável, pois seus elementos encontram-se presentes em todos os componentes curriculares escolares. Dessa forma, a leitura e a escrita representam eixos fundamentais basilares para o avanço da escolaridade.

Paralelamente ao contexto escolar, temos o mercado de trabalho. O sucesso na vida profissional (seja qual for à área de atuação) exige necessariamente o aprimoramento das habilidades leitor e escritora.

Diante de tantos aspectos que ressaltam a importância da leitura e escrita para a vida pessoal, escolar e social de nossos estudantes, consideramos que a produção de textos representa um elemento no qual os alunos apresentam frequentes dificuldades.

Outro aspecto a ser ressaltado é a realização da pesquisa no 5º ano do Ensino Fundamental sob a ótica dos professores, na qual se justifica por representar estar no final de um ciclo. Esse fato possibilita a realização da análise ao fim de uma etapa vinculada ao processo de ensino-aprendizagem (ciclo) e simultaneamente aos últimos dados do SAEB e Prova Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;

A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 22 Fev. 2023).

Nesse contexto, é importante citar os níveis de desempenho obtidos pelos estudantes no SAEB e Prova Brasil realizado em 2021. De modo geral, em Língua Portuguesa, os alunos que apresentaram desempenho insuficiente passaram de 4,8 na avaliação realizada em 2020 para 4,7.

No entanto, no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais (que representa objeto de estudo da presente pesquisa), os estudantes que apresentaram resultados insatisfatórios em Língua Portuguesa passaram de 4,5 para 4,3 (fator preocupante considerando-se a importância da Língua Portuguesa como elemento basilar para a construção do conhecimento nas diversas áreas), pela importância desse profissional para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, OLIVEIRA (2010, p. 62), ratifica que:

Os procedimentos regulares, que ocorrem na escola-demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do bom ensino. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que no caso específico da escola são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do indivíduo (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Assim, "o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente" (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Diante desse contexto, esse trabalho pretende verificar quais são as dificuldades mais frequentes na produção de textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Fundamental do CEU EMEF Jambreiro, do bairro Jardim Helena, do distrito de Guaianases, no município de São Paulo, sob a ótica dos professores.

Os objetivos gerais deste expediente são: a compreensão e adequada utilização da Língua Portuguesa, instrumentalizando o aluno para sua incorporação em sua prática social; o desenvolvimento do educando por meio da reflexão e ampliação do universo linguístico discente; a utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem; a reflexão dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; a construção de uma práxis pedagógica coerente, visando à construção de uma prática que considere e atenda às reais necessidades dos educandos.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a verificação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano na produção de textos sob a ótica dos professores em uma escola municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo durante os meses de fevereiro a julho de 2023 com a apresentação de algumas formas de intervenções para o problema mais citado.

Para atingir esses objetivos, os dados serão colhidos por meio de um questionário contendo questões fechadas e semiabertas que serão tabuladas, a compor com o surgimento do Ensino Normal, Magistério e curso de Pedagogia no Brasil; à metodologia da pesquisa, a aplicação do questionário e a tabulação dos dados obtidos; e, sugestões de atividades para a erradicação da dificuldade de aprendizagem mais frequente.

Enfim, este artigo tenta ministrar um pouco de contribuição para sanar esse mal pedagógico que aflige nosso sistema educacional e seus atores envolvidos pela má ou ausência de produção textual por parte do aluno do 5º ano do Ensino Fundamental e que se expande até os bancos universitários.

UM PEQUENO RELATO DO SURGIMENTO DO ENSINO NORMAL, MAGISTÉRIO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Em nosso país, o objetivo de preparar o corpo docente é razoavelmente antigo, pois, no século XIX (1882), o “Águia de Haia” - ilustre Rui Barbosa analisou a educação regida pelo Império e posicionou-se contundentemente ao momento em que se posicionava a educação superior no Brasil. Em um expediente do mesmo ano, expunha a lacuna de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Entretanto, em nossa nação, tal afirmação aparece de maneira direta depois da proclamação da independência do Brasil, discutindo-se, após esse seguimento, a promoção e ordem da educação pública.

SAVIANI (2009, p.143), repartiu em seis momentos a histórica formação do corpo docente brasileiro, no surgimento do Ensino Normal, Magistério e o curso de Pedagogia:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais(1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- 3.Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foi as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143).

É comum nos depararmos hoje com professores mais antigos, que tiveram formações diversificadas nas suas formações docentes. Uns pelos antigos cursos chamados de Normais, outros pelos passos pedagógicos do Magistério e aqueles com Licenciaturas, Especializações e Pós-Graduações.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

O ensino da Língua Portuguesa, a escrita e a produção de textos representam três elementos essenciais para a compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas por nossos estudantes na produção de textos.

Conhecer o processo histórico, o desenvolvimento e as condições do processo ensino aprendizagem são importantes indicadores para a compreensão do atual contexto educacional brasileiro, fornecendo condições favoráveis para que possamos refletir a respeito dos acertos e erros do passado, possibilitando uma nova forma de ver o presente e construir o futuro.

A ESCRITA COMO FUNÇÃO SOCIAL

Durante muito tempo, a aprendizagem da escrita esteve baseada pela associação dos fonemas e grafemas, desconsiderando a sua função social.

No começo do século XX, Piaget e Vygotsky comprovam a importância da interação dialógica entre o aluno e o meio social para a construção da aprendizagem. Nesse paradigma, temos a existência de um contexto sociocultural que deve ser valorizado. Nesse sentido, COLELLO, afirma que:

Ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro) há um contexto que, não só fornece informações específicas do aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. (disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em 28 fev. 2023).

Nessa concepção, no início da década dos anos de 1980, os estudos relacionados à Psicogênese da Língua Escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky constataram que a aprendizagem da Língua Escrita não consiste na incorporação passiva de um código linguístico.

A sua aprendizagem envolve um complexo processo de construção da elaboração de hipóteses acerca do código linguístico. É importante ressaltar que, essa construção, vincula-se a apropriação inicial do código e sua decodificação, bem como sua compreensão e sua adequação aos diversos usos sociais em seus diversos contextos.

Nesse sentido, “[...] Parafraseando Kant, diria, numa expressão um tanto desajeitada, que a língua sem contexto é vazia e contexto sem a língua é cego” (MARCUSCHI, 2010, p. 87). Assim, a escola deveria considerar e valorizar os elementos contextuais dos seus alunos, visando à adequada construção do processo ensino-aprendizagem. Nessa ideia, é importante considerarmos as diferenciações e as especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento.

Nesse contexto, COLELLO (2004, p. 29), afirma que:

Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código baseado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto (COLELLO, 2004, p. 29).

O letramento não está restrito a apenas essa etapa inicial de decodificação da língua, atendo-se principalmente aos aspectos sócio históricos da construção e utilização da linguagem. Nesse sentido, é fundamental que o aluno saiba que a escrita não representa um elemento estritamente escolar, mas sim como uma prática social que permeia a existência humana.

A escrita é, antes de tudo, um elemento de intervenção no mundo. Por meio dela, podemos transformar e sermos transformados, num constante processo de relação dialógica com o mundo.

DIDÁTICA ADOTADA NA PRÁTICA DO TRABALHO COM PRODUÇÕES DE TEXTO

Analisando o histórico da prática da leitura e escrita, pode-se constatar a predominância do ensino da Gramática no Brasil. Dessa forma, acreditava-se que o estudante conseguiria escrever um bom texto, baseando-se apenas no ensino da gramática.

No entanto, o baixo desempenho dos estudantes relacionado às dificuldades na produção textual mostra a necessidade de reflexão a respeito da prática educativa.

Nesse aspecto, BARRETO relata que:

Durante muitos anos, o ensino da Língua não se destinou a produção, a leitura e a interpretação de textos, mas sim se limitou a exigir do aluno as nomenclaturas gramaticais, uma vez, que essas eram, e continuam sendo exigidas pelo vestibular e pelos concursos em geral. “O resultado de tal postura foi um universitário que mal sabe escrever, e o pior, que pode passar quatro anos na universidade sem sabê-lo”. (Disponível em: <<http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtml>>. Acesso em: 04 Mar. 2023.).

É importante ressaltar que não pretendemos minimizar a importância dos elementos gramaticais para a produção de textos. No entanto, salientamos que o conhecimento gramatical representa apenas um aspecto inerente a um conjunto de habilidades e competências consideradas como essenciais para a produção.

Para subsidiar nossa reflexão, retomamos algumas características importantes na conceituação dos elementos textuais. Nesse sentido, “[...] o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas sim, um evento” (BEAUGRANDE apud MARCUSCHI, 2010, p. 80).

Consoante nessa afirmação, inferimos que o texto é uma estrutura formada pela inter relação de muitos elementos, vocábulos, contextos, ações, fatos; abrange aspectos linguísticos e não linguísticos; representa um elemento interativo; e, é construído por elementos multifuncionais, considerando seus múltiplos aspectos, como por exemplo: um vocábulo, um significado, etc. Esses aspectos devem ser compreendidos com essa multifuncionalidade.

Assim, o trabalho com a produção de textos em sala de aula deve considerar todas as especificidades do texto e suas

relações, considerando-se os objetivos da comunicação, o contexto de produção, o gênero discursivo, os elementos textuais, os aspectos pragmáticos e semânticos, a adequação da linguagem e os aspectos da textualidade e da intertextualidade.

Visando à formação desse escritor e em conformidade com o desenvolvimento da Pedagogia e diversas pesquisas na área propõem-se a relação dialógica entre o aluno e o conhecimento, por meio da observação, análise, reflexão e reescrita.

BRAKLING, afirma que:

Escrever pressupõe o domínio de determinados procedimentos: saber planejar, o que vai ser escrito em função das características do contexto de produção colocado, saber redigir o que foi planejado, saber revisar o que foi escrito [...] e saber reescrever o texto produzido e revisado. (Disponível em: <<http://escolaeletramento.blogspot.com.br/p/textos.html>> Acesso em: 06 Mar. 2023).

Durante o processo da construção da produção de textos, é função do professor mediador acompanhar e mediar o processo. Nesse contexto, é fundamental que ele conheça as reais dificuldades de seus alunos e proponha intervenções específicas vinculadas às reais necessidades discentes, impulsionando o desenvolvimento do educando nesse processo.

Nesse contexto, PASQUIER & DOLZ (1996, p. 5) colocam: “[. . .] A avaliação formativa dos textos produzidos exige que se leve em consideração a complexidade desse sistema: a diversidade textual, a pluridimensionalidade dos problemas de escrita, as operações e os processos psicolinguísticos que os alunos executam até chegarem ao produto final” (PASQUIER & DOLZ, 1996, p. 5).

Assim, é fundamental que o educador registre os progressos e dificuldades discentes e elabore atividades específicas que envolvam a observação, a análise, a reflexão, visando à construção de uma práxis pedagógica coerente, que atenda as reais necessidades discentes e sua inserção na sociedade, principalmente o estudante do 5º ano do Ensino Fundamental.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de um texto estruturado, coeso, coerente e que atenda plenamente aos fins a que se destina envolve a interação de estruturas neurológicas, físicas e cognitivas. Essa produção não representa um único momento, mas sim, a construção de um processo de desenvolvimento construído pela relação do indivíduo com o mundo em longo prazo.

Nesse sentido, PASQUIER & DOLZ (1996, p. 01), afirmam que: “Como cada professor sabe e experimenta cotidianamente em sua sala de aula de língua não é fácil ensinar a composição escrita. Produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Por isso, às vezes vêm o desânimo, o sofrimento de estar trabalhando em vão [. . .]” (PASQUIER & DOLZ, 1996, p. 01).

Visando uma análise estruturada dos aspectos que envolvem as explicações possíveis a respeito das dificuldades na produção escrita, de um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, este capítulo está dividido em três subtítulos.

PRÉ-REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

A produção de um texto escrito estruturado e coeso envolve a aquisição de alguns conhecimentos prévios, como a alfabetização e o letramento, que nesse sentido, são fundamentais. Para aquisição dessas habilidades e competências, o indivíduo precisa ser alfabetizado e letrado.

Neste aspecto, CASTILLO apud SIMAZAKI, nos coloca:

[. . .] Para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessária que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos; canções infantis; versos de rima fácil. (Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo_morto/edições_anteriores/anais16/sem_09_pdf/sm09ss03_02.pdf>. Acesso em 04 Mar. 2023).

Paralelamente, a alfabetização e o letramento exigem que o educando possua um desenvolvimento cognitivo que propicie a relação entre fonema e grafema aliado ao conteúdo semântico do vocábulo, permitindo a construção do significado e sua inserção no contexto social discente.

O USO E A REFLEXÃO DA LINGUAGEM POR MEIO DA INTERAÇÃO EM DIVERSAS SITUAÇÕES SOCIAIS

Nesse contexto, o educando deve conhecer e apropriar a linguagem coloquial e a linguagem culta, identificando suas propriedades e características, adequando-as às várias situações sociais e aos fins complexos a que se destina. Ressaltando a necessidade da prática contínua e refle-

xiva envolvendo os elementos da leitura e escrita aliados a vida social dos mesmos.

Logo, ressalta KOCH (2010, p.13-14): Para a produção de um gênero, o autor pode valer-se de diferentes níveis de linguagem, como a linguagem familiar, comum, cuidada ou oratória. A escolha do nível depende da intenção do produtor e da condição sócio cultural do interlocutor (KOCH, 2010, p. 13-14).

Assim, a adequação da linguagem deve vincular-se necessariamente a sua utilização social e não somente a um aprendizado comum e corrente, sem nenhuma finalidade maior.

CONHECER E UTILIZAR AS REGRAS GRAMATICAIS

O estudante leitor e escritor deve conhecer e utilizar as regras gramaticais, tais como: a escrita ortográfica, os sinais de pontuação, os elementos coesivos, entre outros.

Conforme, BARRETO afirma que:

Não se pode deixar de lembrar que o estudo gramatical é importante para a elaboração de um bom texto. Assim, para se escrever bem o texto, deve-se saber utilizar corretamente os sinais de pontuação, deve-se saber ortografia, acentuação. [. . .]. Além de ser fazer um texto com os dois elementos mais importantes: coesão e coerência. Sem esses dois elementos, o texto perde a intenção de comunicação, ou melhor, de intercomunicação (Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtm>>. Acesso em: 04 mar. 2023.).

Como se pode perceber, a utilização das regras gramaticais, a escrita ortográfica e dos sinais de pontuação representam aspectos essenciais para a escrita de um texto adequado a sua finalidade.

HABILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O outro aspecto é o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e construção do texto. Mediante a leitura e a interpretação, o estudante observa as regularidades da estrutura textual, palavras, características textuais, entre outros aspectos, os quais dizem respeito às tipologias textuais.

Nesse paradigma, KOCH et al, afirmam que:

De acordo com Marcuschi, as tipologias textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística predominantemente em sua composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas [. . .]. As tipologias mais utilizadas na concretização dos gêneros textuais e que contribuem como suporte para a sua produção são a narração, a descrição, a injunção, a dissertação, a predição, a expedição e o diálogo (KOCH, 2010, p. 20).

Dessa forma, os textos obedecem a uma sequência característica de sua composição.

A IDENTIFICAÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA

Conceituando que a língua falada foi negligenciada por muitos anos pelo ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância do retorno do ensino e da aprendizagem da língua oral, na qual a produção de textos, é frequente encontrarmos marcas da oralidade nos textos escritos.

Muitas vezes, o aluno escreve negligenciando as particularidades e especificidades da língua escrita. Nesse agrupamento literal, é importante citar que o ensino da oralidade e da língua escrita não pode apresentar rupturas.

Para tal, SANTOS, afirma que:

Antes de tentar diferenciar fala e escrita e acabar chegando à falsa imagem de que se está diante de uma dicotomia, é necessário que se apresente o que linguistas como Marcuschi, Fávero et. al., Koch, entre outros, há muito vêm alertando: oralidade e escrita configuram um continuum tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – o que faz com que às vezes se torne bastante difícil definir o limite entre elas. Assim, por exemplo, um bilhete, apesar da forma escrita, guarda muitas semelhanças com uma conversa informal, e uma conferência, embora oral, se parece com um texto formal escrito. (Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/iiiisenefil/08.html>> Acesso em: 05 mar. 2023).

O CONCEITO E COMPETÊNCIA DE UM TEXTO COERENTE

O conhecimento do conceito e da organização de frases, orações e períodos e a competência da construção de um texto coerente se vinculam à coerência textual.

Para que o texto tenha significado é fundamental que o estudante o construa por meio de frases, orações e períodos devidamente estruturados.

Nesse ponto, BECHARA apud BARRETO coloca que:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Dessa forma, entende-se que não é só escrever diversas frases e se ter um texto, mas é imprescindível a unidade, é preciso que estas frases sejam coesas e coerentes e então somem um texto. (Disponível em: <<http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtm>>. Acesso em: 04 mar.2023.).

POSSÍVEIS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ESTUDANTE DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A identificação das causas das dificuldades de aprendizagem envolve necessariamente a observação e a análise de diversos fatores, que se influenciam mutuamente, estabelecendo uma relação dialógica. Dessa forma, colocaremos neste contexto, algumas das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, WEISS (2012, p. 23) aponta esses cinco aspectos: “orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos”, que se vinculam à formação global do estudante – desde lesões cerebrais, passando pelos aspectos da memória, afetividade, círculo social e finalizando com as “falhas pedagógicas”, devido à inadequação de métodos e técnicas aplicadas pela escola à formação desse aluno.

Assim, CARREIRA et. al. (2009, P. 98), nos colocam que: “Para a aprendizagem escolar é fundamental a “integridade anatômica” e do funcionamento daqueles órgãos que estão envolvidos na recepção dos estímulos do meio, assim como dos processos que asseguram a coordenação com o sistema nervoso central (CARREIRA et. al, 2009, p. 98)”

O educando é um sujeito historicamente e culturalmente situado, e traz consigo uma vivência e múltiplos conhecimentos propiciados pela sua vivência social. Incluindo-se neste aspecto, os preconceitos de alguns educadores que classificam a aprendizagem discente de acordo com a classe social em que o estudante se encontra. Segundo DOLZ (2010, p. 33-34), as fontes das dificuldades de escrita mais frequentam são:

Motivacionais: que envolve a mobilização das estruturas físicas, sociais, cognitivas e psicológicas necessárias para a produção de um texto escrito;

Enunciativas: que envolve a organização estrutural do texto, isto é, a forma da construção e indexação das estruturas responsáveis pelo enunciado; Procedimentais: que envolvem os conteúdos relacionados à “como escrever um texto”, ou seja, as estratégias envolvidas durante o processo de construção do texto e a dificuldade no tratamento simultâneo de todos os desafios que a produção de um texto escrito impõe ao aprendente;

Textuais: que trata da dificuldade voltada à identificação e construção textual que caracteriza os diferentes gêneros textuais; Linguísticas que abrangem a escolha e utilização das unidades linguísticas, lexicais, construção de frases, orações, períodos, dificuldades relacionadas à coerência e coesão textual; Ortográficas: que envolvem a escrita correta das palavras; e, Sensórias motoras: que abrange os elementos estruturais da coordenação motora ampla e fina, o cansaço manual, o desenvolvimento psicomotor, os distúrbios relacionados ao tônus muscular, o esforço mecânico empreendido durante o ato da escrita (DOLZ, 2010, p. 33-34).

Dessa forma, a análise das dificuldades da atividade escrita abrange necessariamente a identificação das suas causas, dos componentes que compõem a construção do processo de um texto. Assim temos os componentes pragmáticos e textuais, linguísticos, alfabéticos, entre outros. Tornando-se valoroso citar que, esses comportamentos podem e devem ser trabalhados por meio de intervenções específicas, voltadas às dificuldades discentes.

Nesse prisma, MORIN (2000, p. 38), nos informa que as: “Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíqui-

co, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [. . .]” (MORIN, 2000, p.38).

O texto, por sua vez, representa um conhecimento multidimensional, portador de aspectos semânticos, expressivos, históricos, sociais, gramaticais, informativos, relacionais, contextuais, pragmáticos, entre outros. Em relação à multidimensionalidade do conhecimento, MORIN, afirma que:

O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [. . .]. O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o puro psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido tenro interdependente, interativo e Inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. “Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira todos os mais inelutáveis com os desafios da complexidade”. (MORIN, 2000, p. 38).

Logo, o desafio da construção de um texto estruturado envolve a relação de múltiplos aspectos e merecem ser analisados de forma individual e global, por meio de uma prática pedagógica específica que possibilite a compreensão e o desenvolvimento de habilidades e competências que identifiquem as características específicas e individuais de cada aspecto envolvido, bem como suas relações aos elementos estruturais e inter-relacionais envolvidos no desenvolvimento da competência escrita.

A PESQUISA, O QUESTIONÁRIO APLICADO E OS RESULTADOS OBTIDOS

Inicialmente, faremos a caracterização da cidade, da escola, da clientela e dos sujeitos envolvidos. Essa caracterização possibilita a identificação do contexto no qual os sujeitos (atores) estão inseridos e nos fornecem dados relevantes para subsidiar nossas reflexões, envolvendo a especificidade e as relações dos participantes da pesquisa com o seu meio social e cultural.

São Paulo é um município localizado na área sudeste do Estado de São Paulo. Foi fundado pelo venerado Padre José de Anchieta, quando chegou nas terras de Piratininga, em 25 de janeiro de 1554.

Guaianases tem sua data oficial de fundação em 1934. Localizado na zona leste da cidade de São Paulo tem em sua história a dominação dos índios Guaianás, no ano de 1820.

O CEU EMEF Jambreiro está localizado à Avenida José Pinheiro Borges, 60 – Jardim Helena, distrito de Guaianases, município de São Paulo. Ele foi construído e inaugurado em 2003 para suprir as necessidades do público escolar do bairro, pois as demais escolas da região encontram-se situadas em bairros distantes havendo a necessidade de andar muito para se chegar ao destino. Ele está subordinado à Diretoria Regional de Ensino de Guaianases mantenedora da Prefeitura Municipal de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação.

A comunidade escolar encontra-se em uma área desprovida de alguns recursos como lazer, centros culturais, serviços públicos, comércio de qualidade.

Em relação à prática pedagógica, pode-se destacar que esta unidade escolar tomou como ponto de partida, para tra-

balhar durante o ano, ações relacionadas a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de seus alunos, visando um melhor desempenho nas avaliações externas. A equipe percebeu que seus alunos possuem dificuldades relacionadas à interpretação de dados, e nem sempre utilizam os mesmos para aplicar os conhecimentos e resolver situações diversas. Para sanar as dificuldades citadas, a escola realiza alguns projetos.

Esse trabalho, em sua abordagem metodológica, abrange os elementos de uma pesquisa etnográfica voltada à identificação das dificuldades de aprendizagem na produção de textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no CEU EMEF Jambreiro, sob a visão dos professores, considerando aspectos sociais, culturais e cognitivos. Nesse sentido, salientamos, que o professor, como especialista e polivalente do processo educacional traz consigo conhecimentos teóricos que alicerçam sua prática pedagógica.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário contendo oito questões (sendo quatro questões semiabertas e quatro questões fechadas).

O questionário será respondido por treze professores do CEU EMEF Jambreiro. Os dados serão tabulados por meio de gráficos e analisados, visando à identificação e elucidação do problema apresentado. (ANEXO A).

A primeira questão do questionário visa à identificação da idade das professoras. Obtivemos as seguintes respostas: uma professora possui de 25 a 30 anos, duas professoras possuem de 30 a 35 anos, seis professoras possuem entre 35 e 40 anos, três professoras possuem entre 40 e 45 anos e uma professora possui de 50 a 55 anos. (ANEXO A, questão 1).

A segunda questão identificou o grau de escolaridade das professoras da escola pesquisada. Nesse contexto, todas as professoras possuem a Licenciatura Plena em Pedagogia e especialização (lato sensu) em Alfabetização (PNAIC) e Inclusão (ANEXO A, questão 2).

A terceira questão visa à identificação do tempo de experiência das professoras no exercício do Magistério. Obtivemos os seguintes dados: uma professora possui experiência profissional de 0 a 5 anos, duas professoras possuem experiências de 5 a 10 anos, três professoras possuem de 10 a 15 anos de experiência, quatro professoras possuem de 20 a 25 anos de experiência. (ANEXO A, questão 3).

A quarta questão possibilitou um levantamento para a verificação da quantidade de anos em que as professoras entrevistadas lecionam na escola analisada. Assim, obtivemos as seguintes informações: oito professoras lecionam na escola de 0 a 5 anos, quatro professoras lecionam de 5 a 10 anos e uma professora leciona de 10 a 15 anos (ANEXO A, questão 4).

A quinta questão visa à identificação da dificuldade mais frequente dos alunos na produção de textos (que representa um dos objetivos centrais da presente pesquisa). Dentre as dificuldades detectadas os dados apurados foram os seguintes: três professoras apontaram a falta de conhecimento / informação sobre o tema, oito professoras alegaram a estruturação textual (coerência), quatro professoras apontaram a dificuldade na utilização adequada dos elementos coesivos, seis professores apontaram que os alunos possuem dificuldades na adequação à situação de produção, 13 professoras (ou seja, a sua totalidade) assinalaram que os alunos possuem dificuldades de interpretação (leitura e análise de textos), duas professoras colocaram que os alunos possuem difi-

culdades da adequação da utilização dos elementos morfológicos, três professoras colocaram a ortografia como a dificuldade mais frequente para a produção de textos, quatro professoras assinalaram a ausência de pré-requisitos, duas professoras identificaram a pontuação e cinco professoras apontaram a falta de organização para a realização da produção (ANEXO A, questão 5).

Nesse aspecto, é importante citar que as professoras assinalaram mais de uma alternativa nessa questão, já que os alunos apresentam diversas dificuldades para a produção de textos.

É interessante ressaltar que todas as professoras colocaram a leitura e interpretação de texto como um elemento que ocasiona dificuldades na produção de textos. Dessa forma, a leitura e a interpretação de textos é um aspecto que merece maior atenção das professoras desta escola e sinaliza caminhos para a necessidade de um trabalho específico e sistematizado para a superação dessa dificuldade.

A sexta questão visa à identificação das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem na produção textual. Nesse contexto, temos duas professoras que apontam causas motivacionais, duas professoras que ressaltam as causas enunciativas, dez professoras colocaram as causas procedimentais, cinco professoras ressaltaram as causas textuais e uma professora citou a alternativa "outras". A professora que colocou "outras" complementou sua resposta com a seguinte citação. "Desinteresse dos alunos com a educação, descrença" (ANEXO A, questão 6).

Considerando a multiplicidade de origens possíveis das dificuldades de aprendizagem, as professoras assinalaram mais de uma alternativa nessa pergunta.

A sétima questão visa à identificação das propostas das professoras para a erradicação da dificuldade apresentada. Nesse sentido, sete professoras responderam apoio individualizado, oito professoras apontaram a metodologia diferenciada, uma professora ressaltou as atividades lúdicas e uma professora colocou outras propostas.

Complementando os dados colocados nas respostas da sétima questão, as professoras que assinalaram a metodologia diferenciada como propostas complementam sua resposta com as seguintes informações: propostas voltadas à correção de textos, levando os alunos a refletirem sobre seus próprios erros, correção por mera amostragem, leitura, utilização da biblioteca, filmes, DVD, internet, músicas e experiências dos alunos.

Em relação às atividades lúdicas, as professoras acrescentaram a seguinte informação: atividades que os motivem a aprender, mas não especificaram a descrição da atividade. É importante ressaltar que as atividades lúdicas foram muito citadas nas respostas das professoras, mas não foram devidamente especificadas (ANEXO A, questão 7).

A oitava questão visa à identificação dos aspectos que dificultam o trabalho pedagógico em relação à produção textual. Para essa questão, as respostas foram as seguintes: 11 professoras assinalaram a existência de turmas superlotadas e a indisciplina como os principais aspectos dificultadores no trabalho com a produção de textos. Há também a existência de duas professoras que ressaltaram os aspectos motivacionais. Nesse sentido, uma professora complementou sua resposta com a seguinte afirmação: "Hoje, parece que nada mais motiva os nossos alunos na busca do novo e do desconhecido. Por isso, essa procura por atividades motivadoras está ficando bem mais difícil". (ANEXO A, questão 8).

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E IDENTIFICAÇÃO DA DIFICULDADE MAIS FREQUENTE

Em relação à primeira e terceira questões, podemos constatar que a maioria das professoras possuem entre 35 e 40 anos, e possuem como tempo de experiência entre 20 e 25 anos. Dessa forma, constatamos que grande parte de professores possuem uma ampla "bagagem profissional" incorporando-a na elaboração de estratégias e solução de problemas ocorridos no processo ensino-aprendizagem.

A segunda questão explicitou o grau de escolaridade das professoras entrevistadas. Dessa forma, detectamos que as professoras especialistas possuem exatamente os pré-requisitos necessários para o exercício do cargo, ou seja, não há professores leigos e não especializados.

A quarta questão nos trouxe a informação que a grande maioria das professoras ingressou no CEU EMEF Jambeiro de 0 a 5 anos. Esse dado nos mostra uma relação recente com a escola. Nesse sentido, pode-se ressaltar a existência de um processo de adaptação do professor em relação à escola.

A quinta questão representa a resposta para o problema central desta pesquisa: a identificação da dificuldade de aprendizagem mais frequente no ensino da produção de textos. Nesse paradigma, a dificuldade identificada foi à leitura e análise de textos.

Assim, KRÁS (2008, p. 5), afirma que:

O desenvolvimento da consciência sobre os processos de ler e escrever é, no mundo moderno, imprescindível. A leitura, a compreensão e a produção de textos são, conforme pesquisas recentes, a grande deficiência do ensino no Brasil. A maioria dos jovens egressos do ensino médio sai da escola

sem saber ler, interpretar, ter opinião crítica e, conseqüentemente, sem produzir bons textos. Assim sendo, elaborar um texto de forma pessoal, articulada, crítica e em linguagem culta não é tarefa fácil para o aluno, mesmo sendo um estudante universitário. Isso tudo contraria o procedimento essencial nos Curso de Graduação, já que as habilidades de leitura e de escrita são indispensáveis enquanto alunos e como futuros profissionais. (KRÁS, 2008, p. 5).

Dessa forma, a leitura e a interpretação de textos representam aspectos fundamentais para a construção de um texto coerente, coeso, colaborando para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora do educando.

Na sexta questão as professoras levantaram hipóteses para as causas das dificuldades apresentadas. Temos a plena consciência da impossibilidade da identificação das causas de uma dificuldade de aprendizagem sem a existência de uma avaliação psicopedagógica realizada por um profissional habilitado.

No entanto, considerando-se as contínuas relações que se estabelecem entre o educador e o educando no processo de ensino-aprendizagem, os professores apresentaram suas hipóteses relacionadas às causas da dificuldade de aprendizagem mais frequente na produção de textos. Nessa questão, temos as causas procedimentais (que envolvem os procedimentos e estratégias durante o processo textual).

Assim, é importante salientar que, durante muito tempo, o ensino estava estruturado na apresentação dos conteúdos conceituais e na realização de exercícios mecânicos. A produção escrita envolve múltiplos fatores que vão além dessa forma de ensino, abrangendo o desenvolvimento estrutural e reflexivo que possibilite a formação de leitores e escritores competentes.

A sétima questão apresenta as propostas das professoras para a erradicação da dificuldade apresentada. Nesse aspecto, é importante citar a relevância atribuída à metodologia. Dessa forma, constata-se que as professoras possuem plena consciência da necessária adoção de métodos diferenciados e motivadores.

A oitava questão, explicita os maiores obstáculos no trabalho com as dificuldades de aprendizagem na produção textual. Aqui, as professoras ressaltaram a superlotação das classes e a indisciplina dos alunos. Como professores, temos plena consciência da dificuldade do trabalho em turmas superlotadas. A indisciplina também representa um grande aspecto dificultador do trabalho pedagógico da atualidade, causando consideráveis prejuízos em seu aspecto social, exigindo uma busca contínua de soluções em longo prazo.

Essas expressões caracterizadas, principalmente o da indisciplina, precisam ser compreendidas em suas causas, e não como um problema relacionado à qualidade ou competência do educando. Elas podem ser um indício de que as relações de poder precisam ser revistas e demandam reflexões por parte do coletivo escolar para serem trabalhadas em sua complexidade, em busca de relações democráticas, para a autonomia e consciência crítica nas relações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a reflexão e a análise da leitura e produção de texto no Brasil, considera-se a ênfase, principalmente, na aplicação do componente curricular Língua Portuguesa voltada para a gramática normativa e a adição da norma culta.

A alfabetização era considerada como mera decodificação da língua escrita, centrando-se exclusivamente nas relações grafema-fonema, de forma mecânica e esvaziada de significado. Nesse paradigma, temos a prática aplicada nos conteúdos conceituais e na realização de exercícios de fixação que visavam à reprodução dos conceitos. Uma das primeiras preocupações com o ensino da produção de textos ocorreu por volta dos anos de 1980, com a publicação dos manuais de redação.

Paralelamente, o desenvolvimento das Ciências Humanas, a exigência por mão de obra qualificada, a democratização do país e o desenvolvimento tecnológico estabeleceram novas exigências para a formação pessoal, acadêmica e social para o homem do século XXI.

Nesse paradigma, o foco do processo ensino-aprendizagem deslocou-se do ensino para a aprendizagem. Nesse prisma, a Psicopedagogia surgiu como uma Ciência, cujo foco estava voltado para o estudo, a análise e a intervenção do processo ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, as dificuldades de aprendizagem passaram a constituir-se como objeto de reflexão de todos os profissionais da área da Educação. Há uma preocupação em descobrir os caminhos que os educandos percorrem na construção do conhecimento, da origem e das causas das dificuldades de aprendizagem inerentes a esse processo.

O erro deixou de ser considerado como um mecanismo para a exclusão e passou a ser visto como um objeto de análise, fornecendo indicações e informações relevantes ao processo ensino-aprendizagem.

Como etapa final deste trabalho, apresentamos uma sequência didática elaborada com elementos construídos por uma práxis pedagógica coerente e especificamente voltada à erradicação da dificuldade mais frequente dos estudantes do CEU EMEF Jambeiro.

Acreditamos que, uma possível aplicação da sequência didática apresentada fornecerá elementos para contribuição da melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos da escola pesquisada e colabora para a realização de novas reflexões e desafios docentes, originando futuras intervenções pedagógicas.

Nesse prisma, novos erros e desafios serão gerados durante o processo de desenvolvimento do homem como um ser inacabado. Como profissionais da área educacional, não importando o componente curricular que ministra, um de nossos deveres é o comprometimento com o desenvolvimento holístico do ser humano, mediante a construção do trinômio formado pela "leitura do mundo", "leitura da palavra" e releitura do mundo. Essas relações colaboram para a significação e a ressignificação do conhecimento, visando o desenvolvimento das potencialidades do educando para a compreensão da leitura, interpretação e análise de textos, possibilitando uma nova forma de conhecer, interpretar e atuar conscientemente no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Aspectos ortográficos X aspectos linguísticos** (resumo). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/producao-de-textos-aspectos-ortograficos-x-aspectos-linguisticos/pagina1.htm/pagina1.html>>. Acesso em: 08 mai. 2023.
- BARRETO, Cintia. **A importância do ato de escrever no Ensino da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtml>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- BRAKLING, Kátia Lomba. **Escrita e produção de texto**. Disponível em: <www.escolaletramento.blogspot.com.br/p/textos.html>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação do. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- _____. Ministério da Educação do. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologia para a Educação Básica. In: **Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2008. p. 59.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- CARGNELUTTI, Joceli. **Considerações sobre a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960**. Estudos Linguísticos. São Paulo, 2009. p. 132. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_10.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.
- CARREIRA, Gabriela et. al. **Dificuldades de aprendizagem – detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Cultural S/A, 2009.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da Língua Escrita**. Porto: Mandruvá, 2004. Videtur nº 29.
- DOLZ, Joaquim et. al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GONÇALVES, Susana. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Revista Ibero Americana de Educação. Madrid: Enero-abril. 2008. Número 46. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie46a07.htm>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- KOCH, Vanilda Salton et. al. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar ao expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KRAS, Cléa Silva Bias. **A interdependência entre a leitura e a produção escrita**. Ed. I. Rio Grande do Sul: Ulbra, 2008. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Artigo-Sobre-a-Influencia-Da-Leitura/352567.html>>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNDI, Borrasca. **Breve histórico do ensino da Língua Portuguesa do Brasil**. 2008. Disponível em: <http://enedius.blogspot.com.br/2008/10/historia-da-lingstica.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- NEVES, Josélia Gomes. **Psicopedagogia: o erro construtivo como estratégia de aprendizagem**. 23 out. 2003. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=465#. VVunfliko. Acesso em 05 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PASQUIER, Auguste & DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Trad. Roxane H. R. Rogo. Madri: Cultura y Educación, 1996. Disponível em: <http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/um-decalogo-para-ensinar-escrever.html>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SANTOS, Hílana Alves dos. Silveira, Soraya Pedrosa B. B. da. **A importância da utilização do texto**. Disponível em: http://educador.brasilecola.com/trabalho_docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão do PDE-2007. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira Editora. 2009, vol. 14, nr. 40, p-143-155.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em:<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html>. Acesso em 10 mar. 2023.

ANEXO A

Questões ao professor:

1. Qual é a sua idade?

de 20 a 25 anos. de 20 a 30 anos.

de 30 a 35 anos. de 35 a 40 anos.

de 40 a 45 anos. de 45 a 50 anos.

de 50 a 55 anos. mais de 55 anos.

2. Qual é a sua formação acadêmica?

nível médio.

nível médio - Magistério.

Superior incompleto.

Superior Completo: Licenciatura em _____. Pós-graduação Lato sensu (especialização).

Pós-graduação stricto sensu stricto sensu (mestrado/doutorado).

3. Qual é o seu tempo de experiência no Magistério?

de 0 a 5 anos. de 5 a 10 anos.

de 10 a 15 anos. de 15 a 20 anos.

de 20 a 25 anos. mais de 25 anos.

4. Há quanto tempo você leciona nesta escola?

de 0 a 5 anos. de 5 a 10 anos.

de 10 a 15 anos. de 15 a 20 anos.

de 20 a 25 anos. mais de 25 anos.

5. Qual é a dificuldade mais frequente de seus alunos na produção de textos? falta de conhecimento / informação a respeito do tema.

estruturação textual (coerência).

utilização adequada dos elementos coesivos.

adequação à situação de produção (envolvendo gênero, linguagem, etc.). dificuldade de interpretação (leitura e análise de textos).

adequação da utilização dos elementos morfológicos.

ortografia.

ausência de pré-requisitos para a produção de textos.

pontuação.

falta de organização para a realização da produção (planejamento, escrita e revisão). outras. Especifique: _____

6. Você acredita que a dificuldade acima foi originada por:

causas motivacionais.

causas enunciativas (envolvendo o cânone discursivo).

causas procedimentais (que abrange os procedimentos e estratégias durante o processo de produção de texto).

causas textuais (que envolve os diferentes gêneros textuais).

Outras. Especifique: _____

7. Quais são as suas propostas para a erradicação da dificuldade apresentada? apoio individualizado.

metodologia diferenciada. Qual? _____ atividades lúdicas. Cite Algumas: _____

outras. Especifique: _____

8. Qual é a sua maior dificuldade no trabalho com as dificuldades de aprendizagem na produção textual?

turmas superlotadas.

disponibilidade de horário para reforço.

indisciplina.

aspectos motivacionais.

outras. Especifique: _____

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.

FUNÇÃO E OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho surge do interesse de investigar as funções desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se ancorou no estudo bibliográfico acerca das funções e desafios da Coordenação Pedagógica ao longo da história da Educação no Brasil, especialmente nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Educação Infantil; Desafios.

INTRODUÇÃO

Não seria exagero dizer, que a Coordenação Pedagógica está no centro dos processos educativos de cada instituição, e que sem ela o trabalho se perde, se fragmenta e torna-se incipiente.

A problemática sobre o papel do Coordenador Pedagógico nas instituições de ensino, é uma discussão que vem ganhando força nos últimos anos. Desde que o supervisor pedagógico foi substituído pelo coordenador, que quase sempre é um professor, retirado do seu grupo de trabalho, seu papel e as funções do cargo que exerce, não se mostram muito claras.

É muito comum encontrar nas instituições de Educação Infantil, Coordenadores Pedagógicos cobrindo faltas de professores, cuidando da entrada/saída/intervalo das crianças, fazendo murais, cuidando de crianças que adoecem ou se machucam no ambiente escolar, e por aí vai uma lista crescente e interminável de tarefas delegadas a esse profissional.

Percebe-se que os Coordenadores Pedagógicos não sabem ou não conseguem delimitar qual é exatamente o seu papel/função, nas instituições onde atua.

Diante dessa situação surge a inquietação em saber, qual o papel e a função que o Coordenador Pedagógico de fato protagoniza nas instituições de ensino da Educação Infantil?

Este trabalho tem por objetivo diagnosticar as diversas funções exercidas pelos Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, destacando a relevância e a eficácia destas no desenvolvimento e eficiência do trabalho pedagógico e buscar delimitar o campo de ação deste profissional, já que, como nas outras etapas da educação básica e guardando-se as especificidades da Educação Infantil, pode-se afirmar que o coordenador tem como principal função a de formar os professores que com ele atuam, dando-lhes suporte ao trabalho pedagógico, construindo coletivamente a prática educativa daquele espaço, atendendo às demandas sócio educativas decorrentes de uma sociedade em constante transformação.

Além disso, é importante elencar as diversas tarefas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, no cotidiano escolar da Educação Infantil, destacar os diversos segmentos em que situa sua ação e delimitar a função específica do cargo de coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se pela preocupação crescente, acerca do trabalho do Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil, visto que no acompanhamento às instituições, o diálogo com o Coordenador Pedagógico é frequente e suas queixas constantes. Sua atuação configura-se como abrangente, polêmica e desafiadora.

Independentemente do número de turmas que coordena, este profissional está sempre envolvido com diferentes tarefas, atendendo às emergências que surgem a partir de demandas dos alunos, dos professores, das famílias e da direção.

A partir destas considerações, surge a necessidade de se entender o papel e as funções inerentes a este cargo, buscando delimitar quais tarefas são realmente importantes e quais são acessórias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e excelência, que atenda aos professores nas suas necessidades, dúvidas e questionamentos, acerca do processo educativo.

Portanto, tentar-se-á ao longo do trabalho buscar subsídios na literatura para responder essas inquietações que tanto se acumulam no cotidiano, e assim poder contribuir para que inovações e ideias possam surgir a partir desse produto, lembrando que a educação está sempre em constante transformação e construção.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a infância é a fase mais importante da vida da criança, pois é nela que se pode perceber os primeiros sinais do desenvolvimento cognitivo e afetivo, subjetivo que ela carrega junto de sua identidade.

Não há nada de novo, quando falamos que o papel da escola é fundamental na vida de qualquer ser humano. Na Educação Infantil, essa presença “escolar” se torna mais especial, visto que esse elo de ligação entre criança e mundo, de certa forma os remete a um novo mundo de descobertas, onde brinquedos e brincadeiras aguçam o potencial de seu imaginário, conforme ressalta Silva (2010),

A criança começa a ser vista como dona de uma infância que exige maior compreensão e investimento quanto aos aspectos que ela desenvolve, se de uma especificidade e individualidade única e importante diante da sociedade, ela é agora vista como sujeito histórico e participante das transformações futuras (SILVA, 2010, p.28).

Nesse sentido, pensar na qualidade do trabalho pedagógico voltado para essa fase da vida, demanda dos profissionais que nela atuarão, formação e capacitação, que garantam um trabalho comprometido com as demandas e necessidades específicas deste perfil.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico passa a fazer parte de um projeto de escola, que busque uma educação democrática e transformadora. Cabe a esse profissional, desenvolver um trabalho comprometido com a excelência, a partir dos princípios orientadores da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN), bem como, os documentos e princípios

traçados por cada município, dentro de sua autonomia.

Muito se tem discutido e pensado, sobre qual é o papel que esse profissional vem desenvolvendo nas instituições de Educação Infantil, uma vez que, é comum verificar em suas falas, considerações acerca do acúmulo de funções que desenvolve e da perda de identidade do mesmo.

Embora, o cenário da educação vem nos apresentando mudanças que ora se fazem positivas, ora negativas, Santos e Oliveira (2007), apontam que com essas mudanças, houve também um ressignificar das funções, onde Ferreira (2013), corrobora com a fala e indica que,

O termo coordenador pedagógico passou a ser entendido como o professor acumulador de funções, quais sejam: supervisor e orientador. Dessa forma, o coordenador pedagógico – perdido quanto a sua identidade, passa a exercer a função de controlar a implantação das mais diversas reformas educacionais (FERREIRA,2013, p.19).

A função do Coordenador Pedagógico data da existência das escolas experimentais que tinham como função fundamental dar corpo à formação de profissionais qualificados e comprometidos criticamente com a educação do país e atuar como suporte técnico junto ao trabalho do professor, conforme ressalta Placco, Souza e Almeida (2013),

[...]Já na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei nº4024/1961, artigo 104, apresentavam, todas elas, em suas propostas inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares (PLACCO et al, 2013.p.8).

Dessa forma, pode-se avaliar o quanto nossa constituição oscila, uma vez que, as escolas experimentais, que de fato tinham a formação como ponto central para elevar os resultados do processo ensino-aprendizagem, aos poucos foram sendo extintas pela ditadura militar, que tinha como objetivo centralizar as formas de ensino de acordo com o sistema vigente.

Assim, os primeiros sinais de que a figura do Coordenador Pedagógico entrava em declínio no cenário educacional brasileiro, podiam ser percebidos, diante da criação de outros cargos. A função começa a ser esvaziada e ao mesmo tempo difundida com outras já existentes nas escolas públicas do país. Por muito tempo, o papel do Coordenador Pedagógico se confundia com o papel de inspetor escolar, cujo reflexo perdurou por anos.

Contudo, volta-se a falar na função da coordenação pedagógica no Brasil no período que compreende as décadas de 1970 a 1990. Isso acontece, em decorrência das mudanças que ocorreram na área educacional (VENÂNCIO, 2000) e que conforme Teixeira (2015),

Foi nesse período que a nova Constituição trouxe a necessidade legal de universalização do Ensino Fundamental, de acesso a uma educação pública de qualidade para todos, enfim a educação como um direito fundamental mínimo necessário para o desenvolvimento do indivíduo (TEIXEIRA, 2013, p.38).

Entretanto, esse novo Coordenador Pedagógico que surge a partir das mudanças educacionais promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), não sabe exatamente qual é o seu papel frente ao novo modelo educacional proposto pelo governo. Destarte,

O coordenador pedagógico surge em meio a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação, o que compromete o bom desempenho de sua função. A

figura do coordenador foi fruto de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar e processo de ensino aprendizagem foram postas em prática (VENÂNCIO, 2000, p.s/n).

As instituições de Educação Infantil, tinham por objetivo oferecer educação de qualidade a toda população, deixando para trás o estigma de assistencialismo. Sem dúvida, era mais do que necessário voltar o olhar para este novo modelo de educação e gestão escolar, era preciso girar a roda para que a qualificação de pessoal para esse segmento se fizesse em caráter de urgência. Assim, Klosinski (2017) falta data pondera que,

A educação infantil por apresentar um contexto educacional específico, que trata do educar e cuidar como indissociáveis em sua proposta pedagógica, requer conhecimento para que se realize e desenvolva um trabalho voltado para as crianças e suas infâncias. A coordenadora pedagógica nesse contexto é fundamental, a qual em suas funções promoverá e impulsionará o trabalho pedagógico (KLOSINSKI, 201, p.s/n).

O foco do trabalho na Educação Infantil é a criança, que precisa de educação e cuidados. Para garantir que este trabalho se desenvolva com qualidade, é necessário que os profissionais sejam e estejam qualificados para atender a demanda crescente em nosso país, pois, “Só acreditamos que a criança possa ter um atendimento de qualidade se os profissionais que trabalham diretamente com elas estiverem cientes dessa necessidade e equiparados teórica e metodologicamente” (LOPES, 1999, p.102). Assim, “O coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática” (AZEVEDO, NOGUEIRA, RODRIGUES apud TEIXEIRA, 2002, p.23)

A função e os desafios do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil

Ainda hoje, muitos profissionais não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. A não definição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento de seu trabalho. Dessa maneira, o coordenador pedagógico é solicitado para qualquer tipo de atividade, cujo o mesmo está impossibilitado de desenvolvê-lo devido à sobrecarga de atividades (LIMA et al, 2007, p.82).

Quando o autor define em sua fala que onze anos após a publicação da legislação que define a Educação Infantil como passo inicial para o conhecimento de vida, e que apesar disto, ainda não existe clareza no papel do Coordenador Pedagógico, isso nos leva a pensar que muitas lacunas precisam ser preenchidas para que de fato essa função venha ser desenvolvida e efetivada no espaço escolar.

Dentre vários artigos, o de nº 46, irá tratar da coordenação pedagógica, onde estabelece-se que,

Art. 46 – A equipe da coordenação pedagógica é constituída pelo Diretor e o Vice-diretor da escola, o técnico superior de Educação, o professor comunitário, o pedagogo e professores indicados pela Direção, ouvidos seus pares e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão.

§1º- Essa equipe de trabalho se responsabiliza pela coordenação, administração e articulações necessária para o desenvolvimento das propostas pedagógicas da Educação Infantil, de cada ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino regular noturno e para modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), apontados no projeto político pedagógico da escola.

§4º - Para a Coordenação Pedagógica da UMEI é assegurada um cargo de educador/professor por turno, podendo ser ocupado por dois educadores/professores ou por um educador/professor em regime de jornada complementar em um dos dois turnos (BELO HORIZONTE, 2010, p.25).

Dessa forma, compreende-se que o papel do Coordenador Pedagógico é parte de uma equipe gestora, entretanto, tudo aponta para que esse profissional seja um acumulador de funções, o que se traduz na prática cotidiana.

Ora, se a legislação estabelece toda essa série de funções a serem desempenhadas pela equipe da Coordenação Pedagógica e estabelece ainda uma lista de funções específicas a que o Coordenador Pedagógico necessita desenvolver, percebe-se explicitamente um grande desequilíbrio na balança. Todavia acredita-se que as escolas tenham ciência desse desequilíbrio e a partir disso procuram soluções para que esse trabalho se torne mais harmonioso.

É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é fazer críticas negativas acerca da atuação da função de Coordenador Pedagógico no contexto da Educação Infantil, tampouco levantar bandeira hierárquica por maior valorização ou visibilidade desse profissional. A intenção, aqui colocada, é de ordem mais reflexiva.

Objetiva-se visualizar as dificuldades que são vividas no cotidiano da função e a partir disso, buscar soluções para que esse profissional possa desempenhar seu papel em conformidade com a realidade apresentada pelo cenário atual da educação, pois, a escola sendo espaço privilegiado de produção do conhecimento, torna-se fundamental para que esse conhecimento

flua de forma contínua e prazerosa, conforme disserta apud VASCONCELOS (2002),

[...] a Coordenação Pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELOS apud TEIXEIRA, 2002, p. 87).

Nesse sentido, é perceptível que grande parte das funções que envolvem a figura do Coordenador Pedagógico é de grande responsabilidade, uma vez que, além de todas as tarefas que precisa desenvolver, ele precisa manter um bom diálogo também com a comunidade, estabelecendo assim a parceria família-escola. Tarefa desafiadora, uma vez que, dialogar é algo que se torna cada vez mais difícil em nossa sociedade.

Equivoca-se a gestão ou a comunidade escolar que não consegue perceber esse profissional como detentor dos saberes escolares específicos. Ora, esse profissional, geralmente pedagogo, se formou exatamente para ter uma visão holística das necessidades pedagógicas da escola e não uma visão rasa e consensual delas, uma vez que,

A Escola é um lócus privilegiado no contexto atual, onde a prática educativa formal se desenvolve de forma rigorosa e sistemática, sendo necessário pensar numa articulação entre o pensamento e universo das experiências concretas, vivenciadas pelo ser humano (OLIVEIRA, 2010, p.1-2).

O Coordenador Pedagógico se torna muito especial nesse processo, pois a comunidade, ao entregar seu filho na escola, ali entrega seu maior tesouro, a confiança e a perspectiva de futuro. Assim, não é absurdo pensar que o Coordenador Pedagógico ao assumir diversas funções em sua trajetória profissional, ao longo dos tempos fosse enxergado pelo corpo dirigente como o profissional “mil e uma utilidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura pesquisada, novos paradigmas surgiram, mas algumas inquietações permaneceram, já que encontramos consonância com diversos artigos pesquisados. Além disso, a parte prática da pesquisa mais uma vez, nos apontou para o fato de que o problema apresentado na pesquisa, é comum entre os profissionais entrevistados.

Quando se fala de literatura pesquisada, é interessante destacar que diante do problema proposto, o que se buscou foram teorias que viessem corroborar com a proposta do trabalho e a partir dela criar a oportunidade de dialogar com o texto, uma vez que, este existe para ser dialogado, questionado.

Muitas vezes, o leitor se pega brigando com o texto e é nesse momento, que o pensamento crítico se faz presente e nos possibilita o entendimento das hipóteses e variáveis que o tema nos apresenta, colocando em dúvida as verdades contidas nas teorias.

Dessa forma, o que se buscou foi de muita importância para que esse trabalho ganhasse corpo e ao final, nos desse a possibilidade de conversar com a literatura e com as entrevistas.

Tentou-se responder ao objetivo geral que consistiu em diagnosticar as diversas funções exercidas pelos Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, bem como os específicos que tinham como instrumento norteador elencar, destacar e delimitar as funções, tarefas e atuação do profissional em questão.

Ressalta-se que, o objetivo geral foi amplamente alcançado, uma vez que, a literatura nos trouxe conceitos e legislações acerca do profissional e de suas características, além de nos possibilitar conhecer historicamente a construção histórica da Educação Infantil no Brasil e como ela se desenrola nos dias atuais.

Dessa forma, chegar a uma conclusão definitiva sobre esse desafio profissional que o Coordenador Pedagógico enfrenta no seu cotidiano, é no mínimo perverso, visto que aqui foi possível perceber um pouco de sua trajetória, sempre se deslocando e se perdendo dentro de seus próprios espaços.

O que se espera é que, se projetem e se implementem políticas públicas efetivas que tragam junto no bojo de legislações concretas, o respeito e a valorização desse profissional, que não deixa dúvidas sobre sua importância e relevância nas instituições educacionais e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J.B.D et al, apud TEIXEIRA, A.B. **O Coordenador Pedagógico: Suas Reais Funções no Contexto Escolar**. Campos do Goytacazes, 2012. Disponível em www.mestrado.caedufff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- BRASIL. **Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/see/arquivos/pdf/tvescola/lein9394.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. V.1.Introdução**. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003**. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências.
- DIDONET, Vital. **EDUCAÇÃO INFANTIL**. Humanidades, Brasília, n 43 ,1991, p.89-98 Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EVO56MD1SA17ID1109317082016170831.pdf – Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- FERREIRA, Francisleide S.R.A. **O Papel do Coordenador Pedagógico na Organização e na Aplicabilidade do Currículo da Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em bdm.unb.br/bitstream/10483/84681/2013_FrancisleideDoSocorroRodriguesdeAbreuFerreira.pdf – Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- KLOSINSKI, D.V. **A Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: Olhar Atento Entre Possibilidades e Perspectivas**. Paraná, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/com.br/arquivo/pdf2017/23375_11682.pdf. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- LIMA, M.B **A Qualidade em Educação Infantil nas representações Sociais dos Professores de Escolas de Primeira Infância**. Teresina, 2010. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/152.%20a%20qualidade%20em%20educa%C7%C3o%20infantil%20nas%20represnta%C7%D5. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- LOPES, M.R.C. **Descompasso: da formação à prática**. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. NUNES, Maria Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. (Org.) *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 101-130.
- OLIVEIRA, J.C.D. apud TEIXEIRA, A.B. in **Um Estudo sobre o Coordenador Pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada**. Disponível em www.mestrado.caedufff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- PLACCO, V.M.N.S, SOUZA, V.L.T, ALMEIDA, L.R. **O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas**, Cadernos de pesquisa, v. 42, n.147, p.754-771, set/dez 2012 Disponível em https://www.researchgate.net/publication/296002481_O_Coordenador_pedagogico_aportes_a_propisicao_de_politicas_publicas. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- SILVA, M.E. **A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança**. Londrina, 2010. Disponível em www.uel.br/ceca/peagogia/pages/arquivos/MARIA%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- TEIXEIRA, A.B. **A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: A Delimitação de suas funções e a sua Efetivação no Cotidiano Escolar**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: www.mestrado.caedufff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- VENÂNCIO, M.R. apud TEIXEIRA, A.B. in **A importância do Coordenador Pedagógico na Escola**. 2000. Disponível em: www.mestrado.caedufff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- VASCONCELLOS, C.S. apud TEIXEIRA, A.B. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. in **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em www.mestrado.caedufff.net/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-em-belo-horizonte-a-delimitacao-de-suas-funcoes-e-a-sua-efetivacao-no-cotidiano-escolar. Acesso em 26 de dezembro de 2023.

ANA ISABEL DA COSTA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Ítalo Brasileiro (02/01/2014); Professor de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz II.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes têm o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As “brincadeiras” direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que elas possam enfrentar, esta pesquisa objetiva analisar os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, têm esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angústia, aprender a lidar com a “separação” dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base. Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros. O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam a temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

Palavras-chave: Educação; Criança; Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal entender como é o ambiente hospitalar “o mundo encantado de contar histórias” trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

O objetivo deste estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode ser realizado de duas formas diferentes:

É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.

Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicílio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. A afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto.

Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes.

Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz.

A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignoradas, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação.

Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças foram mutiladas e feridas e nesses casos ficaram um longo período nos hospitais. Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criado pelo professor Henri Sellier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra, amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontrava em hospitais. Em 1939 foi criado na França é o centro nacional de estudo e formação para crianças inadaptadas com o objetivo de formar professores para exercer a pedagogia hospitalar. Ainda no ano de 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Antigamente, na Grécia, o pedagogo era o condutor de crianças e adolescentes para que estes alcançassem as primeiras letras e os cuidados com o corpo. Este termo, durante a história, ganhou mais três conotações importantes estudados até a contemporaneidade. Na opinião Herbart (1776 - 1841) a pedagogia não se separou da ciência; foi ele quem formulou a ideia de pedagogia como ciência da educação.

Já para Émile Durkheim (1858 - 1917) no final do século XIX e início do século XX, a pedagogia não pôde ser vista como teoria da educação; mas como literatura de educação ao pensamento utópico. Para ele as ciências da educação seriam compostas pela sociologia, que proporia finalidade e a psicologia que forneceria instrumentos para a didática.

Levando em consideração a corrente filosófica de John Dewey (1859-1952) o pragmatismo, e seu conceito de verdade: “como correspondência em favor da ideia pragmática da verdade, como útil. Sendo uma filosofia, ou melhor, uma teoria do conhecimento pode ser vista como verdadeira a partir de resultados práticos na situação de ensino” (GHIRALDELLI, 2006, p.10-11).

Assim, baseados, na concepção Deweyana, temos a pedagogia como sinônimo de filosofia e a didática, ainda pensando na teoria da educação, como procedimentos que fazem a teoria acontecer segundo GhiraldeLLi (2006, p.28), apud Comenius (1592 - 1641).

Dentro desse contexto, não podemos deixar de considerar também que para Rousseau (1712 - 1778) a infância deve ser entendida “como um período a ser preservado, pois é nele que a autêntica individualidade e a disposição para a verdade podem ser cultivadas (GHIRALDELLI, 2006, p.26). 14 No entanto é possível afirmar que tanto a pedagogia tradicional quanto a nova apresentam a herança destes pensadores. E é a partir deste princípio que podemos nos perguntar: existe um papel para a pedagogia fora da escola?

A maioria das crianças e adolescentes está dentro dos locais de aprendizagem, como mostram as pesquisas? Se é possível ensinar tudo a todos, como incluir as crianças que estão hospitalizadas? Temos potencial para atender as crianças que estão afastadas da escola para dar

continuidade aos estudos neste período, sem prejudicar seu retorno à sala de aula? O pedagogo está habilitado para mediar e auxiliar as atividades de caráter ludo-pedagógico para as crianças durante o tratamento? Hoje o pedagogo pode ser visto por outro prisma; inserido num contexto de transformações intermináveis, para alcançar uma educação para a inclusão.

Sua atuação é mais abrangente e nota-se uma contribuição indispensável dentro das instituições hospitalares que, através do olhar pedagógico oferecido ao ser humano (antes visto como uma peça num clima mecânico e impessoal, onde se priorizava os cuidados físicos e distúrbios isolados sem considerar as condições sociais e psicológicas) percebe-se uma nova proposta educativa de investimento no potencial de educabilidade do “ensinante” hospitalizado, pelos programas educacionais personalizados que oferecem atenção e afetividade à diversidade dos pacientes alunos.

Já em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que dá direito à educação às crianças e adolescentes internadas.

A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permaneceu atuando até os dias de hoje. No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar é pouco difundida nos cursos de pedagogia, mas felizmente existe sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobretudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital, o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda aten-

ção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança. Sua volta à sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar a criança e adolescente a esse retorno de modo natural e passivo.

O AMBIENTE HOSPITALAR

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia a dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares.

No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado ultrapassar a fronteira. E os profissionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos. Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de distanciamento da relação profissional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O papel da pedagogia hospitalar é transformar o mundo imposto às crianças hospitalizadas, e com o conhecimento apresentado, possui o poder de mudar as condições que a doença traz ao universo infantil, e mais, pode detectar o quadro emocional da criança levando-a, em muitos casos, a conquistar o abandono da dor, medos e inseguranças para se entregar às possibilidades da ação educativa, além de permitir que o aluno não perca tempo nos estudos durante sua internação e continue acompanhando o currículo escolar.

Este papel poderá ir além, segundo a proposta da pedagogia da animação por Marcellino (2007) onde ele sugere a redescoberta da educação nas origens da alma, porque animar é vibrar a vida, resgatá-la.

Em geral é o que falta dentro do sistema educacional, embora não seja falado, porém no caso da pedagogia hospitalar que propõe a recuperação de crianças debilitadas é essencial um trabalho ligado à subjetividade humana.

A classe hospitalar aproxima escola, hospital e comunidade; levando em consideração as relações de compreensão das necessidades e limitações de cada indivíduo envolvido. As atividades nas classes hospitalares são apontadas como aliadas da recuperação clínica dos estudantes.

Ela se apresenta como um processo alternativo de educação, um novo caminho tomado no meio profissional da educação, com um bom desempenho na conquista de seus ideais; como afirma Fonseca (2005, p.12) é necessário quebrar “a estranha relação entre o estar doente e a não possibilidade dos estudos”.

A pedagogia hospitalar, além de envolver o conhecimento médico, insere a psicologia; no entanto, para realizar esta tarefa complexa é necessário um ponto de referência que não seja exclusivamente médico, mas o enfoque formativo, instrutivo e psicopedagógico.

O profissional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem-preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde. Os profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e

aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não.

A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho humanizado e lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação e informações sobre a vida do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente, buscando sempre orientar os pais ou responsáveis pelo paciente sobre o andamento do aprendizado.

Behrens (2012) registra que o êxito da educação do aluno hospitalizado está estreitamente relacionado ao planejamento entre o professor da classe hospitalar e o professor da escola de origem, de modo que o trabalho do professor da classe hospitalar, ainda que efetivo, pode futuramente gerar dificuldade para o aluno se integrar novamente no ensino regular, caso não seja realizada essa troca de informações com o estabelecimento de ensino.

A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos” Matos e (ARANHA, 2006, p.67)

A parte emocional é um pilar essencial, pois é um processo educativo, não escolar, que propõe desafios aos educa-

dores e possibilita a construção de novos conhecimentos dentro de um espaço de aprendizagem localizado no hospital, a fim de que esta criança possa se preparar para vencer o tratamento médico e ao mesmo tempo os desafios escolares.

Estamos falando de alternativas e mais, do direito à educação. Está em discussão a forma como as crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar as aulas, em virtude do tratamento de saúde, serão atendidas, para continuar o processo de desenvolvimento psíquico e cognitivo.

O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano é um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte.

A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança.

A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode

excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identificar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças ampliam seu universo cultural e sua formação como leitor.

De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

Behrens (2012) registra que o êxito da educação do aluno hospitalizado está estreitamente relacionado ao planejamento entre o professor da classe hospitalar e o professor da escola de origem, de modo que o trabalho do professor da classe hospitalar, ainda que efetivo, pode futuramente gerar dificuldade para o aluno se integrar novamente no ensino regular, caso não seja realizada essa troca de informações com o estabelecimento de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico.

Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos.

Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar a leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas.

A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimizar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado. O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas e lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como: (a imaginação, raciocínio, criatividade etc.) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc.), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é levar o ensino e a aprendizagem a crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola por motivos de saúde, garantindo que eles não sejam prejudicados nos estudos.

Possibilitar a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento; sendo este dever não somente do Estado, mas de toda a sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BEHRENS, M. A. **Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão de complexidade**. In: MATTOS, E. L.M. (Org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 3. ed., p. 9-20, 2012.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PERRENOUD, P. et alli – **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**; Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/ EDUSP, 1988. _____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo, Mestre em História da Ciência pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Pedagogo formado pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE, Especialista em Educação e Neurociências pela Faculdade Campos Salles; Especialista em História, Ciências, Ensino e Sociedade pela Universidade Federal do ABC-UFABC, Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário SENAC, Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP, professor de Ciências e Biologia da Secretaria Municipal de Educação/SME-São Paulo, professor universitário e membro da Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHIB).

RACISMO CIENTÍFICO: O LADO OBSCURO DA CIÊNCIA DO SÉCULO XIX

RESUMO: A temática africana, quando abordada em sala de aula, tem ocorrido de maneira demasiadamente reducionista limitando-se às informações amplamente conhecidas como a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira. Temáticas relacionadas à cultura, arte, dança, folclore, culinária, política, economia e religião tem recebido ênfase especial, porém, sem desmerecê-las é preciso ampliar o foco do debate e tratar a questão sob o ponto de vista da afrocentricidade e não mais sob os ditames do eurocentrismo. Nesse sentido, a proposta desse artigo consiste em compreender como o conceito de raça foi erigido e justificado pela ciência europeia do século XIX, e como as teorias ideológicas de cunho eurocêntrico criaram falsificações históricas e diversos mitos sobre a África e os africanos. Para tanto, a metodologia adotada segue a linha de pesquisa em História e Teoria da Ciência.

Palavras-chave: Racismo Científico; Afrocentricidade; História Africana.

INTRODUÇÃO

A escravidão moderna, base fulcral da colonização e do capitalismo mercantilista, teve início no século XV com o tráfico africano pelos portugueses antes mesmo do termo “raça” adquirir um suposto status de cientificidade no início do século XIX.

Durante o curso da diáspora africana os promotores do racismo e da supremacia branca cooptaram a autoridade da ciência para justificar a desigualdade racial. Uma história de métodos pseudocientíficos foi construída objetivando “provar” a superioridade biológica do homem branco europeu em relação aos demais povos e consolidar definitivamente o racismo científico. Ao longo dos anos o racismo científico assumiu muitas formas, todas com o objetivo de justificar a desigualdade racial (SMEDLEY; SMEDLEY 2012). Diversos naturalistas oitocentistas eram defensores do “poligenismo”, que postulava que as “raças” humanas eram espécies distintas. Essa teoria foi apoiada por métodos pseudocientíficos como a craniometria, a medição de crânios humanos que supostamente “provava” que os brancos eram biologicamente superiores aos negros.

No final do século XIX foram elaborados os primeiros dados estatísticos sobre a saúde da população negra americana que foram posteriormente utilizados para propugnar que a “raça negra” estava mais predisposta às doenças e, portanto, fadada à extinção.

Estudos mostrando altas taxas de encarceramento entre negros americanos foram usados como prova de criminalidade inata, enquanto testes de inteligência pseudocientíficos justificavam a superioridade cognitiva dos brancos. Tais estudos falhos e tendenciosos não levaram em conta fatores políticos e sociais, como moradia precária, pobreza, falta de assistência médica e opressão racial, contudo, forneceram falsas evidências que alimentaram formas sistêmicas de racismo como a segregação (SMEDLEY; SMEDLEY 2012). De acordo com Saini (2019), a pesquisa científica tem abordado o conceito de raça por séculos, muitas vezes propondo explicações enganosas ou errôneas. Debates contenciosos sobre as origens dos humanos modernos começaram no século XIX, e grande parte dos principais naturalistas da época acreditava piamente que os europeus exemplificam os humanos mais evoluídos e inteligentes.

Atualmente, o chamado consenso científico contemporâneo corrobora a concepção de que não existe base biológica para o conceito de “raça”, porém, o racismo científico ainda prevalece, embora seja muito mais sutil do que a frenologia desenvolvida pelo médico alemão Franz Joseph Gall (1758-1828) e pela criminologia do italiano Cesare Lombroso (1835-1909). A frenologia utilizava as características cranianas dos indivíduos para determinar o seu caráter, suas faculdades mentais, personalidade e tendências para a criminalidade. Lombroso, por sua vez, acreditava que a criminalidade era herdada e que os criminosos poderiam ser identificados por meio da análise de suas características fenotípicas:

A doutrina lombrosiana procurava características orgânicas e tipológicas que permitissem identificar o indivíduo delinqüente [sic] de maneira diversa do indivíduo “normal”. Consoante esta doutrina, o criminoso já nascia portando estigmas físicos e psíquicos herdados de seus ancestrais, tais como um tamanho específico de crânio, orelhas grandes e afastadas da cabeça, sobrelhas largas ou lábios virados (MATOS, 2010, p.3).

Segundo Saini (2019), preconceitos racistas continuam a manter uma posição de destaque na pesquisa científica. A autora, jornalista científica residente em Londres, fornece explicações claras de conceitos racistas enquanto mergulha na história da ciência racial, arqueologia, antropologia, biologia e genética.

Seu trabalho consistiu em analisar artigos técnicos, relatórios, livros e entrevistas com cientistas das mais diversas áreas, às vezes fazendo perguntas desconfortáveis sobre suas pesquisas.

O resultado é estarrecedor, pois diversos cientistas tradicionais, geneticistas e pesquisadores médicos ainda invocam o conceito de raça e utilizem essas categorias, embora reafirme apenas o significado social e não biológico em suas pesquisas

A PERTURBADORA RESILIÊNCIA DO RACISMO CIENTÍFICO

De acordo com Saini (2019), após os horrores do regime nazista na Segunda Guerra Mundial, o mundo científico dominante praticamente virou as costas para à eugenia e ao estudo das diferenças raciais, porém, uma rede mundial de eugenistas impenitentes silenciosamente fundou revistas e financiou pesquisas, fornecendo um tipo de estudo de péssima qualidade, como o livro intitulado *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, publicado em 1996, em que os autores Richard Herrnstein e Charles Murray, defendem que brancos são mais inteligentes que negros, utilizando-se como referência testes de quociente de inteligência (QI). A revista eletrônica *Mankind Quarterly*, fundada em 1960, que é uma publicação revisada por pares, atualmente é uma pedra angular do estabelecimento do racismo científico seu conteúdo abrange estudos de antropologia, evolução humana, inteligência, etnografia, linguística, mitologia, arqueologia e biologia, é publicada pelo *Ulster Institute for Social Research*. A revista foi publicada originalmente em Edimburgo, Escócia, pela Associação Internacional para o Avanço da Etnologia e Eugenia, uma organização fundada para promoção da eugenia e do racismo científico (SAINI, 2019).

DETERMINISMO CLIMÁTICO: A INFERIORIDADE DOS POVOS NÃO EUROPEUS

Até alguns séculos, o clima era um problema central para diversos pensadores. Muitos atribuíam ao clima um poder enorme acreditando, por exemplo, que a ascensão e queda de civilizações inteiras dependem do clima e de suas mudanças, o clima teria então uma influência muito grande no humor, no caráter e no cotidiano das pessoas (CARVALHO JR, 2011). Charles Louis de Secondat, o Barão de Montesquieu (1689-1755) é um dos mais conhecidos pensadores quando a referência se trata de determinismo climático.

Montesquieu, com sua ênfase no papel do clima sobre a cultura e a sociedade buscou compreender as influências dos fatores naturais e culturais sobre o homem objetivando a elaboração de leis, ou seja, um princípio geral que pudesse guiar o bom legislador.

No livro *De L'Esprit des lois* (1748) afirma que o clima determinaria o caráter dos indivíduos e nações (MONTESQUIEU, 1748). A teoria do clima em Montesquieu (1748) é apresentada como um sistema organizado e com forte apelo científico, o pensador elabora explicações sobre as influências benéficas do ar frio da Europa e das influências maléficas do ar quente dos trópicos no organismo.

O calor dos trópicos predisporia os seus habitantes às paixões e aos prazeres, ao passo que o frio dos países de clima temperado diminuiria essa sensibilidade. O clima quente nesse amplo contexto proposto justificaria também a escravidão: "Não surpreende que a covardia dos povos dos climas quentes os tenha tornado quase sempre escravos, e que a coragem dos povos dos climas frios os tenha mantido livres. É um efeito que deriva da sua

causa natural” (MONTESQUIEU, 1748, p. 523). Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742), David Hume (1771-1776) e Thomas Jefferson (1743-1826), por exemplo, corroboram também a ideia de que o clima exerce influência direta sobre as pessoas e as sociedades. O filósofo, abade e matemático francês Jean-Baptiste Du Bos no livro *Réflexions critiques sur la poésie et sur la peinture* (1719), afirmou que os gênios não nascem em qualquer clima e que a localização geográfica de uma nação exerceria forte influência sobre a mente e os corpos dos indivíduos (FLEMING, 1998). As concepções de Hume, Montesquieu e Du Bos, até meados do século XVIII, influenciaram muito as discussões acerca da influência do clima no desenvolvimento dos povos.

Du Bos, de acordo com Oliveira (2018, p. 5): “[...] desenvolveu uma teoria “ambiental” sobre ascensão e queda de eras criativas influenciadas pelo clima”. Ainda, segundo esses autores, as diferenças entre as diversas nações poderiam ser explicadas pela composição do ar, que seria um misto de minúsculas partículas (animais e sementes) e emanções oriundas da própria Terra. Alterações no clima e na qualidade do ar poderiam ocasionar mudanças também em seus habitantes.

Em relação à qualidade do ar na França escreveu Du Bos (1748, p. 214-215), escreveu “Comme la qualité de notre air varie à certains égards et reste inchangée à d'autres, il s'ensuit que les Français de tous les âges auront un caractère général qui les distingue des autres nations”.¹

Em 1766, o naturalista francês Georges-Louis Leclerc, mais conhecido como Conde de Buffon (1707-1788) publica no volume XIV d' *Histoire Naturelle* um artigo intitulado *Dégénération des animaux* no

qual, além de antecipar a hipótese de que o continente sul americano no passado estava unido ao continente africano, estabelece a tese da degeneração dos animais.

Para Buffon quanto mais distante do centro de origem que seria o continente europeu os animais se degeneram e diminuíam de tamanho. Foi, portanto, um dos primeiros a admitir que os seres vivos se transformam com o passar do tempo influenciando de sobremaneira outros naturalistas como o francês Jean Baptiste Pierre Antoine de Monet conhecido como Chevalier Lamarck (1744-1829), um dos primeiros a propor uma explicação coerente para explicar as transformações dos seres vivos por meio de fenômenos naturais até então conhecidos e o inglês Charles Robert Darwin (1809-1882), famoso por propor conjuntamente com Alfred Wallace, em 1859, a teoria da descendência com modificação, ou seja, os seres vivos modificam-se ao longo do tempo dando origem à novas espécies e compartilham, portanto, um ancestral comum (PENA, 2008).

Para Buffon a degeneração dos animais também se aplicava a espécie humana e apesar de nunca ter colocado os pés no continente americano o naturalista francês endossava e ratificou a tese da inferioridade dos povos americanos que eram frutos de um clima inóspito e degradante que causava também sérias debilidades nos animais que eram bem menores em comparação com os animais endêmicos do continente europeu.

Ainda, de acordo com o naturalista, todos os humanos eram brancos e teriam se dispersado pela Terra conforme está descrito no relato bíblico contido no livro Gênesis, porém, o clima tropical teria causado uma espécie de patologia tornando a

¹ Tradução livre: Como a qualidade do nosso ar varia em alguns aspectos e continua inalterada em outros, segue-se que os franceses em todas as épocas terão um caráter geral que os distinguirá de outras nações.

pele escura. Os indígenas, de maneira geral, também seriam portadores desta mesma patologia.

Contudo, na lógica “buffoniana” a degeneração não era considerada algo completamente irreversível: se o homem branco se tornou negro, o homem negro poderia tornar-se novamente branco caso passasse a habitar regiões de clima frio.

Alguns contemporâneos de Buffon muito se entusiasmaram com a sua teoria como o filósofo francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) que morou no Brasil e atuou como diplomata do governo francês, segundo ele, os brasileiros seriam uma raça extinta em menos de duzentos anos por ser uma população constituída a partir da mestiçagem entre índios, negros e europeus (PENA, 2008). Ernst Haeckel (1834- 1919), naturalista e filósofo alemão que ajudou a popularizar o trabalho de Charles Darwin e que cunhou alguns conceitos amplamente conhecidos na área da biologia também se envolveu nas discussões acerca da superioridade da “raça branca”, defendeu inclusive que os chamados povos primitivos deveriam estar sob tutela das nações “civilizadas”, uma vez que, o homem branco europeu havia alcançado o ápice da evolução humana (PENA, 2008).

OS ZOOLOGICOS HUMANOS E A INVENÇÃO DO SELVAGEM

Zoológicos humanos, uma história chocante de vergonha e exploração que ainda ecoa no presente e que jamais deveria ser omitida pelos livros de história. O apogeu dessa aberração ocorreu na década de 1870, e as grandes capitais da Europa e os Estados Unidos foram palco dessas lastimáveis apresentações – Paris, Milão, Amsterdã, Londres, Barcelona, Nova Iorque, etc.

Denominadas pomposamente de “exposições antropológicas de cunho científico”, tais eventos atraíam multidões e tinham como atrações principais povos originais de diversas regiões do globo: negros de diversas nações africanas, aborígenes australianos, apaches, esquimós e nativos de Samoa, Suriname e Brasil (índios botocudos). Subjacente a esta maneira de popularizar a ciência existia uma forte animalização dos nativos implícita em muitos desses “shows” que muitas vezes eram realizados em parques zoológicos e exibidos em jaulas como animais (CHAUVEAU, 2012). No Brasil, a “Primeira Exposição Antropológica Brasileira” organizada pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1882, exibiu representantes de diversos povos indígenas, entre eles, um grupo de indígenas botocudos trazidos do Espírito Santo. Essas exposições reuniam multidões, portanto, eram consideradas importantes para a divulgação e popularização da ciência da época (CHAUVEAU, 2012). Segundo Poliakov (1986), o francês François Bernier (1625-1688) foi um dos primeiros a escrever um texto em que o termo “raça” aparece em seu sentido atual. Na sua obra *“Nouvelle division de la terre par les différentes espèces ou races qui habitent”* (1684) ele agrupa os seres humanos em quatro grupos: europeus, africanos, amarelos (asiáticos) e lapões (habitantes da Europa setentrional). Divergindo acerca da concepção de que as raças são frutos do clima, Bernier apud Poliakov (1986), afirma que a cor da pele é definida pelo sangue e sêmen, portanto, o surgimento das “raças” não teria nenhuma relação com fatores climáticos.

Em meados do século XVIII o naturalista e anatomista francês Georges Cuvier (1769-1832), baseado nas diferenças geográficas e na variação da cor da pele propôs três tipos de raças: caucasiana, etíopica e mongólica.

Em 1806, alemão Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) estabelece cinco tipos de “raças”: caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia, porém, foi a partir da publicação do livro Sistema da Natureza (1767) do naturalista sueco Carl von Linnaeus (1707-1778), que a ideia de “raça” ganha conotações científicas.

Para o naturalista as causas das diferenças entre as raças seriam o clima, temperatura e condições geográficas. O sueco propôs a seguinte classificação: Homo sapiens europaeus, branco, sério e forte; Homo sapiens asiaticus, amarelo, melancólico e avarento; Homo sapiens afer, negro, impassível, preguiçoso e Homo sapiens americanos, vermelho, mal-humorado e violento (POLIAKOV, 1986 p. 74).

DARWINISMO SOCIAL, DETERMINISMO BIOLÓGICO E EUGENIA

O Darwinismo Social é um conjunto de concepções e ideologias que surgiu no final do século XIX, a partir da deturpação da teoria evolutiva proposta pelos naturalistas Charles Darwin e Alfred Russel Wallace.

De maneira geral, os darwinistas sociais acreditavam na “sobrevivência do mais apto”, ideia de que certas pessoas se tornam poderosas na sociedade porque são naturalmente melhores.

Desde então o darwinismo social foi utilizado para justificar o imperialismo, o racismo, a eugenia e a desigualdade social (RADICK, 2019). Herbert Spencer (1820-1903) ficou conhecido por afirmar que os princípios da evolução, incluindo a seleção natural, se aplicariam às sociedades humanas, classes sociais e indivíduos, bem como às espécies biológicas que se desenvolvem ao longo do tempo geológico.

Spencer aplicou o conceito de “sobrevivência do mais apto” ao modo de produção capitalista se opondo enfaticamente a quaisquer leis que ajudassem os trabalhadores, os pobres e aqueles que ele considerava geneticamente fracos, pois tais leis iriam contra a evolução da civilização ao retardar a extinção dos “inaptos” (RADICK, 2019). Spencer, ao contrário de Darwin, acreditava que as pessoas podiam transmitir geneticamente qualidades aprendidas, como honestidade, inteligência, moralidade, etc. aos descendentes.

Darwin, contudo, raramente comentava as implicações sociais de suas teorias. Mas para aqueles que seguiram Spencer e Thomas Malthus (1766-1834), a teoria de Darwin parecia confirmar por meio da ciência o que se acreditava ocorrer nas sociedades humanas: os mais aptos herdaram qualidades como laboriosidade e a capacidade de acumular riqueza, enquanto os inaptos eram inatamente preguiçosos, estúpidos e incompetentes (RADICK, 2019).

Dessa maneira, de acordo com Radick (2019), a filosofia, a cultura, o estilo de vida, a organização social, a ciência e a tecnologia dos europeus eram superiores e ocupavam o topo da civilização e da evolução humana, portanto, os povos não-europeus estariam em uma condição incriavelmente inferior na escala evolutiva.

O Darwinismo Social, juntamente com o Determinismo Biológico e a Eugênia, serviriam de pano de fundo para que as nações imperialistas iniciaram uma verdadeira cruzada de cunho “civilizatório” objetivando levar o progresso aos povos “primitivos” e “atrasados”.

Quando se avalia o alcance da influência exercida pela ciência ao endossar a ideia de raça durante os séculos XVIII e XIX é preciso não esquecer que a hierarquização social era um conceito fortemente enviesado e aceito por grande parte dos intelectuais e naturalistas da época que colocavam os indígenas logo abaixo dos brancos e os negros abaixo de todos os outros, dessa forma, indígenas e negros eram inferiores em sua condição biológica, portanto, a colonização e a escravidão eram justificáveis (GOULD, 1991). Desde a chamada Controvérsia de Valladolid (1550)² que o direito de escravizar os chamados povos “inferiores” baseado no princípio da superioridade dos povos europeus “civilizados” foi legitimado. Outro grande expoente do Darwinismo Social foi o inglês Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin. A eugenia de Galton era um programa que objetivava melhorar artificialmente a espécie humana por meio da regulação do casamento e, portanto, da procriação.

Galton deu ênfase especial à “eugenia positiva”, destinada a incentivar os membros da população física e mentalmente superiores a escolher parceiros com características semelhantes, dessa forma, somente as pessoas saudáveis deveriam se casar e ter filhos. As ideias de pureza racial tiveram ampla aceitação em diversos países.

Características mentais e, sobretudo, a inteligência eram consideradas hereditárias ao mesmo título dos caracteres físicos. Leis foram promulgadas visando à proibição dos chamados casamentos inter-raciais.

O Determinismo Biológico associado ao Darwinismo Social, foi estruturado para justificar o estereótipo das “raças superiores” como forma de dominação utilizando-se como pretexto uma argumentação pseudocientífica.

De acordo com Gould (1991, p. 13): O determinismo biológico é, na essência, uma teoria dos limites. Segundo ela, a posição que cada grupo ocupa na sociedade constitui uma medida do que esse grupo poderia e deveria ser (se bem que permita que alguns raros indivíduos ascendam devido à sua constituição biológica privilegiada)”.

No final do século XVIII e início do XIX o tamanho do cérebro era a principal medida física de inteligência e grande parte dos “cientistas” europeus compartilhava a ideia de que indígenas, africanos e mulheres pertenciam às formas inferiores porque tinham cérebros menores do que os homens brancos. Cuvier (1812, p. 105), por exemplo, referia-se aos nativos negros da África como “a mais degenerada das raças humanas, cuja forma se aproxima da do animal e cuja inteligência nunca é suficientemente grande para chegar a estabelecer um governo regular”; Charles Lyell (1797-1875) geólogo britânico, de acordo com Wilson (1970, p. 357), afirmara que o cérebro dos bosquímanos, povos indígenas que habitam hoje áreas pertencentes a Botsuana, Namíbia, África do Sul e Angola, remeteria ao dos *Simiadae* pela falta de inteligência e, que “cada raça tem seu lugar próprio na natureza, como acontece entre os animais inferiores”; Charles Darwin (1809-1882), evolucionista e abolicionista autor da teoria evolutiva juntamente com Alfred Wallace, também flertou com a ideia de hierarquia racial ao afirmar que no futuro a distância entre o ser humano e o símio seria aumentada pela extinção de

² A Controvérsia de Valladolid foi um dos primeiros debates a tratar dos direitos e do tratamento dado pelos colonizadores europeus aos povos indígenas (GUTIÉRREZ, 2014).

espécies intermediárias como o chimpanzé e o hotentote, este último constitui até hoje uma etnia negra originária da África do Sul que caracteriza-se pela cultura nômade baseada na coleta, caça e na combinação de plantio com atividades pastoris (GOULD, 1991). Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt (1769-1859), naturalista alemão, apesar reconhecer o legado cultural e científico “rotulou os árabes como uma raça mais bem-dotada, com maior adaptabilidade natural para o aperfeiçoamento intelectual” (GOULD, 1991, p. 25).

O mesmo, se pode dizer de Alfred Wallace que mesmo saudado como antirracista defendeu apenas uma “quase igualdade” entre os não-europeus (GOULD, 1991). É preciso ressaltar que o discurso acerca da supremacia do homem branco europeu sobre os demais povos estava pautado em duas vertentes do racismo científico: o monogenismo e o poligenismo.

O monogenismo sustentava a unidade de todos os seres humanos a partir da criação única, pois todos os povos descenderam de um único casal: Adão e Eva. As raças, portanto, seriam produto da degeneração que seria menor em relação aos homens brancos e maior em relação aos indígenas e negros.

Entre os partidários dessa concepção destacam-se os defensores da reversibilidade gradual da cor da pele escura para a clara com o passar do tempo e, de outro lado os que argumentam que as diferenças já estavam definidas e, portanto, eram irreversíveis.

Os poligenistas, por sua vez, defendiam o argumento de que as diversas “raças” não possuíam uma unidade em comum pois teriam aparecido em diferentes partes do globo, portanto, indígenas e negros não

fariam parte da mesma unidade biológica dos brancos (GOULD, 1991). Um dos grandes defensores do poligenismo nos EUA foi o naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873) que conquistou grande notoriedade na Europa por ter sido discípulo de Georges Cuvier. Agassiz também era opositor às ideias evolucionistas de Darwin e defendia a imutabilidade dos seres vivos (GOULD, 1991).

Samuel George Morton (1799-1851), médico e naturalista norte-americano, realizou vários estudos de craniometria e foi um grande defensor do poligenismo bíblico que “iniciou sua coleção de crânios humanos na década de 1820; ao morrer em 1851, tinha mais de mil deles. Seus amigos (e inimigos) referiam-se ao seu grande ossário como “o Gólgota americano” (GOULD, 1991 p. 39). Toda pesquisa empírica craniométrica de Morton na verdade objetiva simplesmente demonstrar verdadeira sua hipótese de hierarquia racial baseada unicamente nos estudos acerca das características físicas do cérebro especificamente em relação à capacidade craniana.

O francês Pierre Paul Broca (1824-1880), médico, neurologista, anatomista e fundador da Sociedade Antropológica de Paris, também desenvolveu pesquisas na área da antropometria craniana e, segundo Gould (1991, p.75), argumentou que “o estudo dos cérebros das raças humanas perderia a maior parte de seu interesse e validade” se a variação de tamanho não tivesse nenhum valor.

Contudo, como em ciência a presença de teorias rivais é uma regra e não exceção, algumas vozes dissonantes questionavam os princípios estabelecidos pela craniometria: em 1861, o anatomista e zoólogo francês Louis Pierre Gratiolet (1815-1865), que foi o sucessor do também francês o naturalista Isidore Geoffroy Saint-Hilaire (1805-1861) na cadeira de zoologia da Faculda-

de de Ciências da Universidade de Paris, se opôs à Broca colocando em xeque-mate a ideia de que o tamanho do cérebro tinha relação direta com o grau de inteligência de um indivíduo (GOULD, 1991). Friedrich Tiedemann (1781-1861), anatomista e fisiologista alemão considerado um antirracista à frente do seu tempo, ao contrário defendeu a igualdade biológica dos seres humanos ao publicar o artigo “Sobre o cérebro do Negro, comparado com o do Europeu e do orangotango” (1836). Para realizar seus estudos empíricos ele enchia os cérebros pesquisados com sementes através do forame magno e depois pesava as sementes.

O artigo está dividido em duas partes, na primeira parte: comparação do tamanho do cérebro entre homens e mulheres (28 crânios masculinos e 11 femininos de populações europeias) e segunda parte: comparação entre cérebros de africanos e europeus. Crânios de 38 homens africanos, 77 europeus, 24 asiáticos, 38 oceânicos e polinésios e 24 ameríndios, incluindo um índio Botocudo do Brasil. Escreveu Tiedemann (1836, p. 511): “É evidente pela comparação da capacidade craniana do negro com a do europeu, mongólico, americano e malaio que a cavidade do crânio do negro não é menor do que a do europeu e das demais raças”.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CIÊNCIA

Antes de mergulhar na cultura da ciência de cabeça é preciso compreender que o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da chamada Revolução Científica do século XVI e foi se desenvolvendo ao longo dos séculos seguintes mediante o domínio das Ciências Naturais para posteriormente, no século XIX, alcançar as Ciências Humanas e Sociais e, se estabelecer definitivamente como modelo único de racionalidade.

Efetivamente, a epistemologia dominante crava seus alicerces em cenários e contextos sociais, econômicos, ideológicos, culturais e políticos muito bem definidos, ou seja, o mundo moderno cristão ocidental sustentado pelo modo de produção capitalista. Dessa forma, o fazer científico atual tem como referência o modelo ocidental, etnocêntrico, de herança positivista europeia e o único a ser legitimado (SANTOS, 2009).

Ao longo da história humana, principalmente durante os últimos três séculos várias teorias racistas foram construídas para justificar objetivos ideológicos, políticos e econômicos que, apresentadas como fatos científicos, acabaram contribuindo e exacerbando o ódio, o preconceito, as desigualdades, a segregação e a intolerância, tudo isso endossado pelo chamado consenso científico da época (SAINI, 2019).

Vale a pena ressaltar que o produto resultante da atividade científica é sempre algo inacabado, pois em ciência as “verdades” são sempre provisórias e a rivalidade entre teorias opostas é salutar para a existência da própria ciência. É preciso deixar bem claro, o trabalho da ciência não é obter consenso como muitos pesquisadores colocaram e foram veementemente contestados, consenso é problema de política.

Em ciência, consenso não tem a mínima importância, pois relevantes são os resultados obtidos por meio das pesquisas passíveis de serem reproduzidas. Ademais, o tal consenso científico quando evocado objetiva única e exclusivamente vender a ideia de que o debate em torno de determinado tema está encerrado, o que não passa de uma falácia (BALL, 2014).

Consenso científico significa julgamento, posição e opinião coletiva sobre determinado campo de estudo, mas então qual é o papel do consenso na ciência? O consenso científico, em geral, é o que a maioria dos cientistas acredita ser verdade sobre um determinado assunto com base em interpretações de supostas evidências que se tem à disposição.

Em outras palavras, é uma resposta coletiva a uma questão particular. Entretanto, os grandes cientistas da história justamente se destacaram porque romperam com o consenso. Esta falácia de consenso inexistente na atividade científica. Se é consensual não pode ser ciência. O mais impressionante em tudo isso é que o questionamento permanente do estado geral do conhecimento é uma característica intrínseca da atividade científica.

Em ciência duvidar é uma dádiva, os cientistas éticos, honestos e comprometidos com a verdadeira ciência procuram refutar os conhecimentos aceitos baseando-se no ceticismo para promover avanços nas pesquisas, portanto, a ciência nunca esteve, não está e nunca estará definitivamente resolvida, é assim que ela funciona (BALL, 2014). Karl Popper (1902-1994), filósofo conhecido por rejeitar as visões indutivistas clássicas sobre o método científico, propôs que para uma teoria científica ser aceita deve ser passível de falsificação, ou seja, deve ser possível “provar” que é falsa, seja por observação ou pela experiência.

Em outras palavras, uma boa teoria encerra em si a própria destruição. Em ciências naturais não existem proposições imunes aos testes empíricos, portanto, não existem enunciados que não estejam sujeitos a contestação. Princípios que se mantêm a despeito das evidências contrárias, e que a experiência não seja capaz de refutar nada mais do que mitos. Uma passagem rápida pela história da ciência é suficiente para que se possa recordar o quanto o conceito de consenso científico não é motivo de orgulho (POPPER, 1978). A história da ciência oferece vários episódios nos quais as crenças sociais ou pessoais distorceram o trabalho dos pesquisadores. O campo da eugenia usou as técnicas da ciência para tentar demonstrar a superioridade dos “brancos” sobre os demais povos (africanos, indígenas, asiáticos, aborígenes, etc.).

A rejeição ideológica da genética mendeliana na ex-União Soviética, iniciada na década de 1930, prejudicou a biologia soviética por décadas. O vínculo empírico entre o conhecimento científico e o mundo físico, biológico, econômico, ideológico e social pode restringir a influência dos valores na ciência. A ciência é sempre um empreendimento inacabado que por vezes incorre em erros, em ciência “errar é a regra, não a exceção” (MARTINS, 2006 p. 11). Geralmente, as pessoas estão inclinadas a acreditar que o método científico é um meio completamente imparcial e totalmente objetivo de observar. Para o mundo, o trabalho científico é completamente apolítico, entretanto, o campo da ciência é meramente um reflexo dos sistemas mais amplos de desigualdades que sustentam a sociedade.

A academia é apenas mais uma interseção complexa de dinâmicas de poder, sistemas de opressão e desigualdade profundamente enraizada. A ciência ao longo da história foi manipulada arditamente para justificar o preconceito e perpetuar a discriminação, afinal ela é conduzida por seres humanos que trazem para a mesa seus próprios preconceitos e a realidade nua e crua é que o racismo científico ainda sobrevive entre nós (SAINI, 2019). Para Saini (2019), é tentadora a possibilidade de se descartar o racismo científico como produto de um passado ou aceitar a falsa premissa de que “isso não aconteceria hoje”, porém, o racismo científico está vivo: no mundo da genética populacional ou no desenvolvimento, comercialização e venda de medicamentos destinados exclusivamente a pacientes negros.

Assim, resolver o problema do racismo científico consiste em mudar também as normas operacionais da própria ciência por meio de ações em múltiplas frentes. Karl Popper apud Martins (2006, p. 12) propôs uma interessante analogia que ilustra muito bem o que é este grande empreendimento social chamado Ciência:

A ciência não está fundamentada sobre um leito rochoso. A estrutura ousada de suas teorias se eleva, por assim dizer, sobre um pântano. É como um edifício erguido sobre palafitas. As estacas são cravadas de cima para baixo, mas não atingem nenhuma base natural. Se pararmos de empurrar as estacas mais para baixo, não é porque tenhamos alcançado um solo firme. Simplesmente paramos quando aceitamos que elas estão suficientemente estáveis para suportar a estrutura, pelo menos por enquanto (2006, p.12).

Contudo, a mesma ciência que no passado endossou e utilizou a hipótese de inferioridade das “raças” não-brancas, que estabeleceu uma relação simbiótica entre racismo e cientificidade e que utilizou o termo raça como categoria biológica, atualmente desempenha um papel hercúleo na mudança desse cenário desolador.

Desde a década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) estabeleceu uma “agenda antirracista e ainda sob o impacto da Segunda Guerra Mundial buscou negar o valor científico do conceito de raça a partir de reuniões e declarações envolvendo cientistas sociais e naturais” (MAIO; SANTOS, 2015 p. 3). É sempre oportuno lembrar aqueles que acreditam ingenuamente que a ciência é sempre objetiva e apolítica, que “raça” é uma construção social sem base na Biologia e não passa de um conceito altamente equivocado, pernicioso e profundamente falho.

Há décadas que a Genética e a Biologia Molecular têm demonstrado que não existe realidade biológica que sustenta o conceito de “raça humana”, no entanto, ao longo dos últimos dois séculos fomos bombardeados pela falsa ideia de que a biologia racial humana é real e que certas raças são biologicamente melhores que outras (SUSSMAN, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o século XIX, além do interesse pela exuberante fauna e flora, os viajantes naturalistas europeus escreveram sobre a estrutura da organização social, cultural, costumes, hábitos alimentares, língua, miscigenação, descrições fenotípicas das comunidades indígenas, além de outras questões relacionadas as preocupações que suscitavam grandes debates científicos da época como a inferioridade dos povos não europeus, o determinismo climático, a eugênia, a craniologia, a monogenia e a poligenia.

Dessa forma, o mundo ocidental inventou o conceito de “selvagem” e o fez em forma de espetáculo por meio de performances, cenários, narrativas fictícias e tramas. A história da inferioridade dos povos não será e nem pode ser esquecida porque está registrada no cruzamento da história colonial, na história da ciência, na história do mundo dos espetáculos e das grandes exposições internacionais que moldaram as relações internacionais por mais de um século.

Este período de exposições humanas tem relação direta com o racismo científico erigido e justificado pela ciência europeia dos séculos XVIII e XIX, uma época em que os homens passaram a enxergar os diferentes como “monstros” ou “exóticos”. O conceito de “zoológico humano”, no sentido mais amplo do termo, serve para descrever a transição de um racismo exclusivamente científico para uma versão mais difundida e popular.

Essas grandes exposições ditas antropológicas foram específicas do Ocidente e produto das potências coloniais e serviram apenas para reafirmar uma hierarquia entre as pessoas de acordo com a cor da pele, cujo legado ainda pode ser sentido na atualidade.

A craniometria do século XIX procurou de várias formas justificar a ciência numérica em que se apoiou o determinismo biológico para hierarquizar as “raças” de acordo com o formato e o tamanho do cérebro.

Quase todos os grandes naturalistas do século XIX deixaram-se influenciar pelas convenções sociais racistas e mesmo admitindo a igualdade e rechaçando as hierarquias apoiadas na estética e na capacidade craniana flertaram com a ideia de que o homem branco constituiria a regra básica da vida e as demais “raças” somente desvios dessa regra.

Grande parte das respostas formuladas pelos naturalistas acerca da origem da inferioridade de negros, indígenas e das mulheres estava ancorado apenas no preconceito e na preferência social do que realmente em evidências científicas, portanto, o racismo científico teve sua origem não em resultados de um estudo de dados claros e objetivos coletados com a intenção de submeter a prova um problema, mas simplesmente justificar uma crença construída e sustentada pelo consenso científico da época, baseada unicamente no formato e tamanho do crânio, ou seja, quanto maior a caixa craniana maior o grau de inteligência. Por fim, em relação às indagações iniciais, é possível afirmar que o consenso científico da época corrobora de maneira significativa para estabelecer a falsa ideia de hierarquização racial e, conseqüentemente, a colonização dos povos chamados “inferiores” seria plenamente justificável, ou seja, para as nações imperialistas e seus apologistas a ciência moderna racista estava entre os presentes graciosos dos impérios europeus ao mundo

colonial. Além disso, os ideólogos imperiais do século XIX enxergavam os sucessos científicos do Ocidente como uma forma de alegar que os não-europeus eram intelectualmente inferiores e, portanto, mereciam e precisavam ser colonizados. A ciência moderna foi efetivamente construída por meio de um sistema de exploração e subjugação que influenciou enormemente a forma como os europeus viam os outros povos. Infelizmente, o legado colonial continua a moldar as tendências da ciência ainda hoje e as antigas nações imperiais ainda parecem quase evidentemente superiores à maioria dos países outrora colonizados quando se trata de pesquisa científica.

Os impérios podem ter praticamente desaparecido, mas os preconceitos e desvantagens culturais que eles impuseram não, basta observar as estatísticas sobre a forma como a pesquisa é produzida globalmente. Os rankings anuais das universidades são publicados principalmente pelo mundo ocidental e tendem a favorecer suas próprias instituições. Os periódicos acadêmicos dos diferentes ramos da ciência são dominados principalmente pelos EUA e pela Europa Ocidental.

Alguns acadêmicos identificaram essas tendências como evidência da persistente “dominação intelectual do Ocidente” e as rotularam como uma forma de “neocolonialismo”. Dessa forma, para definitivamente deixarmos para trás a bagagem do colonialismo, as colaborações científicas entre norte e sul precisam se tornar mais simétricas e, é preciso descolonizar a ciência, mas essa é uma outra história.

REFERÊNCIAS

- BALL, T. **The Deliberate Corruption of Climate Science**. Stairway Press: Seattle, 2014.
- BLANCHARD, P. BOETSCH, G. SNOEP, N. J. **Exhibitions: L'Invention du Sauvage**. Catalogue de l'exposition du Musée du Quai Branly. Paris: Actes Sud, 2011.
- CARVALHO JR, I. J. **Dos mitos acerca do determinismo climático/ambiental na história do pensamento geográfico e dos equívocos de sua crítica: reflexões metodológicas, teórico-epistemológicas, semântico-conceituais e filosóficas como prolegômenos ao estudo da relação sociedade-natureza pelo prisma da ideia das influências ambientais**. 2011. 677 f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/USP, 2011.
- CASTAÑEDA, L. A. **Apontamentos historiográficos sobre a fundamentação biológica da eugenia**. Porto Alegre: Revista Episteme, v. 3, n° 5, pp. 23-48, 1998.
- CHAUVEAU, M. **The Hottentot Venus: The objectification and commodification of a Khoisan woman at the crossroads of imperialism, popular culture and science**. Bachelor Thesis Liberal Arts and Sciences Tilburg School of Humanities Tilburg University. June, 2012.
- CUVIER, G. **Recherches sur les ossements fossiles de quadrupèdes**. Premier tome. Paris, Chez Deterville, 1812.
- DARWIN, C. **The descent of man and Selection in Relation to Sex**. London: John Murray, 1871.
- DU BOS, J. B. **Réflexions critiques sur la poésie et sur la peinture**. Seconde Partie. Paris: Jean Mariette, 1748.
- FERNANDES, M.; CARVALHO, F. A. CAMPOS, S. P. **Nas pegadas dos viajantes**. In: Sobre viagens, viajantes e representações da Amazônia. (Maria L. Fernandes, Fábio A. Carvalho, Sheila P. P. Campos (Org.)). Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- FLEMING, J. R. **Historical perspectives on climate change**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUTIÉRREZ, J. L. **A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa**. Revista USP, São Paulo n° 101 pp 223-235, Março/abril, 2014.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. **Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life**. Free Press: London, 1996.
- HUME, D. **Of the Populousness of Ancient Nations. Essays: Moral, Political and Literary**. London: T. H. Green and T. H. Grose, 1742 [1875].
- LA CONDAMINE, C. M. **Viagem na América Meridional descendo o Rio Amazonas**. Brasília: Senado Federal, 2000.
- LISBOA, K. M. **Viagem pelo Brasil de Spix e Martius: quadros da natureza e esboços de uma civilização**. Rev. Brasil. De Hist. SP Vol. 29, pp 73-91, 1995.
- MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. **Antiracism and the uses of science in the post World War II: An analysis of UNESCO's first statements on race (1950 and 1951)**. Vibrant v.12 n.2, 2015.
- MARTINS, R. A. **A Torre de Babel científica**. Scientific American História (6): 6-13, 2006.
- MATOS, D.D. **Racismo científico: O legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinquente**. Direito Penal Revista 74 p.16, 2010.
- MONTESQUIEU, B. (Charles de Secondat). **De l'esprit des lois**. In: Oeuvres Complètes, Paris, Gallimard, 1748, v.2, 2 v.

PENA, S. **Humanidade sem raça?** São Paulo: Publifolha, 2008.

POLIAKOV, Léon. **Brève histoire des hiérarchies raciales.** In: Le genre humain: la Science face au racisme. Belgique: Éditions Complexe, 1986.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica.** Cultrix: São Paulo, 1978.

PRESTES, M. E. B. **A investigação da natureza no Brasil Colônia.** São Paulo: Annablume e Fapesp, 2000.

RADICK, G. **Darwinism and Social Darwinism.** In: Breckman, W and Gordon, PE, (Eds.) The Cambridge History of Modern European Thought. Cambridge University Press. Cambridge, UK, pp. 279-300, 2019.

SAINI, A. **Superior: the return of race Science.** Beacon Press: Boston, 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria P. Meneses (Org.). Edições Almedina: Coimbra, 2009.

SMEDLEY, A.; SMEDLEY, B. D. **Race in North América: origin and evolution of a worldview.** Westview Press: New York, 2012.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

SPIX, J. B.; MARTIUS, C. F. **Viagem pelo Brasil (1817 - 1820). Primeiro Volume.** Edições do Senado Federal: Brasília, 2017.

SUSSMAN, R. W. **The myth of race. The Troubling Persistence of an Unscientific Idea.** Harvard University Press: Massachusetts, 2014.

TIEDEMANN, F. **On the Brain of the Negro, compared with that of the european and the orangoutang.** Philosophical Transactions of Royal Society of London, Vol. 126, pp. 497-527, 1836.

WALLACE, A. R. **A narrative of travels on the Amazon and Rio Negro, with an account of the native tribes, and observations on the climate, geology, and natural history of the Amazon Valley.** Londres: Reeve and CO, 1853.

_____. **My Life: A Record of Events and Opinion.** Pantianos Classics: London, 1908.

WILSON, L. G. **Sir Charles Lyell's Scientific Journals on the Species Question.** New Haven: Yale University Press. 1970.

Asta Conceição de Oliveira Motta

Graduada em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário FACVEST – UNIFACVEST, 2021; Pós graduação em Direito Penal e Processual Penal – Instituto Superior de Educação IBITURUNA, 2018.

PROCEDIMENTO DO SISTEMA PRISIONAL GAÚCHO



RESUMO: O presente artigo trata-se de um estudo sobre a gestão do sistema prisional. Através de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se buscam informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. Para manter o bom funcionamento dentro das unidades prisionais, assegurar a integridade e para que se consiga de fato a recuperação e reintegração do detento à sociedade, faz-se necessário uma gestão eficiente no sistema.

Palavras-chave: Gestão; Sistema Prisional; Recuperação.

INTRODUÇÃO

Desde que reveladas as atrocidades e extermínio de pessoas cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, a Comunidade Internacional, reunida por meio de diferentes organizações, (incluindo a Organização das Nações Unidas e seus órgãos) vem buscando mecanismos para garantir e reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano.

Através dessa visão integradora e produtora de direitos e garantias para todas as pessoas, também a administração penitenciária será objeto de atenção, inicialmente por meio da formulação das Regras Mínimas para Tratamento dos Prisioneiros.

A realidade assistida nas penitenciárias, porém, mostra um cenário totalmente diferente e longe do idealizado por meios de Leis.

Todo estabelecimento prisional deve ser gerenciado de modo a garantir a efetividade de seus serviços e o cumprimento de suas atividades-fim. Dessa forma, mostra-se uma necessidade de padronização na gestão e recursos humanos, pois o sistema não tem conseguido alcançar sua meta de recuperar e reintegrar o detento à sociedade, os índices de reincidência estão entre os maiores do mundo.

PROCEDIMENTO DO SISTEMA PRISIONAL GAÚCHO

Entende-se por gestão ato ou efeito de gerir; administração, gerência. Enquanto função administrativa, o processo de planejamento envolve a definição das ações que permitam o direcionamento e definição dos recursos financeiros, humanos e materiais necessários para o desenvolvimento das ações, bem como o delineamento dos prazos para sua execução, a fim de garantir o alcance dos objetivos.

O cenário atual das unidades prisionais do Brasil é drástico e de superlotação, onde a gestão prisional mostra-se carente de conceitos e bases que amparem a sua especificidade, prevalecendo ainda o empréstimo de saberes de outras áreas, sobretudo do conhecimento importado da atividade policial.

Conforme Senna.

O sistema carcerário brasileiro, na sua quase totalidade, é formado por unidades pertencentes à esfera estadual de governo, a imensa maioria com excesso populacional carcerário, não possibilitando aos administradores, por falta de espaço físico, a individualização da pena, muitas vezes não havendo condições para separação entre os presos provisórios e os condenados, descumprindo uma norma da Lei de Execução Penal, que estabelece a custódia separação entre processados e sentenciados, e estes, pelos respectivos regimes (SENNA, 2008, p.22).

Institui a Lei de Execução Penal

LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984.

TÍTULO I

Do Objeto e da Aplicação da Lei de Execução Penal

Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

Art. 2º A jurisdição penal dos Juízes ou Tribunais da Justiça ordinária, em todo o Território Nacional, será exercida, no processo de execução, na conformidade desta Lei e do Código de Processo Penal.

Parágrafo único. Esta Lei aplicar-se-á igualmente ao preso provisório e ao condenado pela Justiça Eleitoral ou Militar, quando recolhido a estabelecimento sujeito à jurisdição ordinária.

Art. 3º Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei.

Parágrafo único. Não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política.

Art. 4º O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança.

Formalmente, a Lei de Execução Penal atribui ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) as funções de acompanhar, fiscalizar, inspecionar, assistir técnica e financeiramente a execução da Política Penitenciária, colaborando na formação e aprimoramento dos quadros do pessoal penitenciário.

Ocupando ainda uma certa centralidade na Política Prisional Brasileira, ao assumir ações de financiamento para construção, reformas ou ampliação de unidades. Auxiliando na coordenação, alinhamento e apoio na inovação.

Portanto estabelece-se que o processo de tratamento prisional deve contar com programas e ações governamentais a serem desenvolvidos em três áreas e de forma sistêmica: saúde prisional, assistência educacional e trabalho prisional. Estas áreas de atuação são complementadas por outras funções que suportam o processo de reinserção social do detento.

A partir desse problema o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vem realizando uma série de esforços para melhoria dos serviços penais brasileiros, reunindo-se com especialistas visando a elaboração de diretrizes voltadas à qualificação da política prisional implementada, até a formatação de um Modelo de Gestão que possa orientar os estados e estabelecimentos acerca das alternativas para a melhoria dos processos de Administração Penitenciária.

Faz-se necessário delinear um novo conjunto metodológico de práticas para a gestão do cotidiano nas penitenciárias, descrevendo um arranjo de funcionalidade que tenha como propósito assegurar a dignidade dos sujeitos em privação de liberdade, garantindo-lhes a efetivação dos direitos fundamentais.

A gestão deve assegurar ainda os aspectos de vigilância e contenção articulados, produzindo ambientes seguros para todos - pessoas em privação de liberdade, visitantes e servidores, os quais interagem nos estabelecimentos prisionais.

O que se faz é ressocialização, reeducação, reinserção social e privação de liberdade. Indica que dentro da prisão as mudanças do preso são feitas a partir do trabalho, da educação, da disciplina e da segurança, pois nenhum setor alcançará seu objetivo dentro de uma unidade penal sem que haja a colaboração, o comprometimento, a responsabilidade e o entendimento de trabalho em equipe, respeitando suas necessidades e fragilidades. [...] Como agente penitenciário, uma de nossas inúmeras funções é garantir a ordem e a disciplina dentro do estabelecimento penal fazendo com que outros setores possam atuar como: social, educacional e médico, onde o conjunto desse trabalho irá influenciar diretamente a vida do apenado (RODRIGUES, 2015, p. 88).

Para isso, a adequada gestão dos recursos humanos, tecnológicos e orçamentários em saúde prisional impactará diretamente a qualidade e eficácia das iniciativas e atividades das demais funções essenciais, assistência educacional e trabalho prisional. Conseqüentemente, todo o processo de reinserção social da pessoa presa é influenciado pela adequação, eficiência, eficácia ou não da gestão dos serviços de saúde prisional:

As pessoas correspondem aos recursos mais importantes de qualquer organização. Muito embora o avanço da tecnologia tenha permitido o aperfeiçoamento dos processos, as pessoas são necessárias para o bom funcionamento das organizações. Nesse sentido, em organizações de saúde pública, especialmente em ambientes prisionais, os profissionais devem ser alocados em quantidade e qualidade, aqui compreendidas formação técnica suficiente e necessária, de forma a não comprometer o processo de ressocialização de presos (CHIAVENATO, 2012).

Segundo Reginaldo (2015), às atividades de saúde prisional são essenciais ao processo de reinserção social da pessoa presa enquanto estratégia e função de gestão penitenciária.

As respectivas ações e serviços de saúde prisional incluem, dentre outras, as ações e serviços de psicologia, de odontologia e de assistência social, os quais se estendem ao preso e à sua família com vistas ao fortalecimento e manutenção do relacionamento familiar e busca por maior efetividade no processo de reinserção social do preso.

Para que se alcance o objetivo é necessário a realização de programas e ações das funções essenciais de tratamento prisional, as quais sejam desenvolvidas com objetivos e resultados integrados, permitindo a realização de projetos e atividades que concorrem para um mesmo fim.

Segundo a Lei de Execução Penal SEÇÃO II

Do Departamento Penitenciário Local

Art. 73. A legislação local poderá criar Departamento Penitenciário ou órgão similar, com as atribuições que estabelecer.

Art. 74. O Departamento Penitenciário local, ou órgão similar, tem por finalidade supervisionar e coordenar os estabelecimentos penais da Unidade da Federação a que pertencer.

Parágrafo único. Os órgãos referidos no caput deste artigo realizarão o acompanhamento de que trata o inciso VII do caput do art. 72 desta Lei e encaminharão ao Departamento Penitenciário Nacional os resultados obtidos. (Incluído pela Lei nº 13.769, de 2018)

SEÇÃO III

Da Direção e do Pessoal dos Estabelecimentos Penais

Art. 75. O ocupante do cargo de diretor de estabelecimento deverá satisfazer os seguintes requisitos:

I - ser portador de diploma de nível superior de Direito, ou Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais;

II - possuir experiência administrativa na área;

III - ter idoneidade moral e reconhecida aptidão para o desempenho da função.

Parágrafo único. O diretor deverá residir no estabelecimento, ou nas proximidades, e dedicar tempo integral à sua função.

Art. 76. O Quadro do Pessoal Penitenciário será organizado em diferentes categorias funcionais, segundo as necessidades do serviço, com especificação de atribuições relativas às funções de direção, chefia e assessoramento do estabelecimento e às demais funções.

Art. 77. A escolha do pessoal administrativo, especializado, de instrução técnica e de vigilância atenderá a vocação, preparação profissional e antecedentes pessoais do candidato.

§ 1º O ingresso do pessoal penitenciário, bem como a progressão ou a ascensão funcional dependerão de cursos específicos de formação, procedendo-se à reciclagem periódica dos servidores em exercício.

§ 2º No estabelecimento para mulheres somente se permitirá o trabalho de pessoal do sexo feminino, salvo quando se tratar de pessoal técnico especializado.

Atualmente o sistema prisional mostra esgotamento em seu modelo o que é uma questão recorrente em muitos sistemas prisionais. Há várias dificuldades e deficiências evidenciadas no cumprimento das penas de prisão, como a superlotação carcerária, ou ociosidade de pessoal.

Em uma prisão, a circulação [das pessoas] deve contribuir para uma gestão eficiente e adequada e deve facilitar o acesso dos detidos aos serviços de saúde, às seções de visitas, espaços de trabalho e de programas, às áreas de exercício ao ar livre e outros serviços. Este fator deve ser calculado considerando a base do número total de detidos e dos servidores institucionais, refletindo a forma de funcionamento da prisão (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2013, p. 26).

A partir dessa visão integradora e produtora de direitos e garantias para todas as pessoas, a administração penitenciária se torna objeto de atenção, onde surgiu a reformulação das Regras Mínimas para Tratamento dos Prisioneiros adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU, sendo publicadas na resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957.

Neste documento declara-se inicialmente que o objetivo não é escrever detalhadamente um sistema penitenciário, mas sim estabelecer conceitos admitidos em nossos tempos e nos elementos essenciais dos sistemas contemporâneos mais adequados. Sua primeira parte trata das regras relativas à administração geral dos estabelecimentos penitenciários.

Pode se observar que embora sem o propósito de estabelecer um modelo padronizado de gestão penitenciária, as Regras Mínimas colocam em destaque a necessidade de adoção pelos países membros, de conceitos, princípios e diretrizes que assegurem a dignidade da vida das pessoas privadas de liberdade, apontando a necessidade de estabelecer regras "relativas à administração geral dos estabelecimentos penitenciários".

A Previsão das Regras Mínimas da ONU quando, para além da equipe interdisciplinar devidamente selecionada, com formação inicial e continuada para o desempenho de suas funções, estabelecem que "a função penitenciária constitui um serviço social de grande importância" (Regra 46-2), complementando ser:

Necessário que os membros trabalhem com exclusividade como funcionários penitenciários profissionais, tenham a condição de funcionários públicos e, portanto, a segurança de que a estabilidade em seu emprego dependerá unicamente da sua boa conduta, da eficácia do seu trabalho e de sua aptidão física. A remuneração do pessoal deverá ser adequada, a fim de se obter e conservar os serviços de homens e mulheres capazes. Determinar-se-á os benefícios da carreira e as condições do serviço tendo em conta o caráter penoso de suas funções (Regra 46 – 3).

DECRETO Nº 48.278 DE 25 DE AGOSTO DE 2011

Dispõe sobre a estrutura básica da Superintendência dos Serviços Penitenciários e dá outras providências. O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso das atribuições que lhe confere o art. 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado, e de acordo com o art. 33 da Lei nº 13.601, de 01 de janeiro de 2011, e art. 1º, inciso VII do Decreto Nº 47.934, de 05 de abril de 2011.

A Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) é um órgão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, vinculado à Secretaria da Segurança Pública. Estruturada pela Lei nº 5.745, de 28 de dezembro de 1968, é responsável por planejar e executar a política penitenciária do Estado, vindo a substituir os extintos Departamentos dos Institutos Penais. Seu surgimento ocorreu após a desvinculação administrativa das prisões da Polícia Civil, passando a ser vista como um novo conceito e deixando de ser vista como forma de punição.

O departamento administrativo passa a orientar, dirigir e executar atividades de pessoal, finanças e atividades auxiliares, estabelecendo diretrizes para políticas de informática e padrões de documentação de sistema de segurança de manutenção e

comunicação de dados, e executar outras atividades correlatas atribuídas pelo Superintendente.

Conforme a constituição do Rio Grande do Sul, a política penitenciária deve ter como objetivo a reeducação, reintegração social e a ressocialização do preso, buscando a profissionalização da gestão, voltada principalmente para a formação ética de seus operadores e gestores, visando o cumprimento das finalidades previstas na legislação.

Faz-se necessário a adoção de um órgão gestor autônomo em cada ente federativo, fortalecendo assim a capacidade operacional, financeira e política dos Estados para administrar o sistema e promover a melhoria das condições atuais.

Seguindo alguns parâmetros internacionais este Órgão Gestor deve: ser de natureza civil, liderado e formado por servidores públicos civis; estar submetido a formas de controle social, por meio de Conselhos, Ouvidorias:

- corregedorias e outros mecanismos de participação, incluindo fóruns e comissões compostas por pessoas em privação de liberdade e seus familiares;
- ser um órgão de caráter administrativo, estando separado das forças policiais - responsáveis pela investigação de crimes e pelas prisões - e do sistema de justiça - responsável pelos processos e procedimentos judiciais;
- estar dotado de um plano de cargos, carreiras e salários, que reconheça e valorize seu quadro como servidores públicos, responsáveis por uma Política Pública voltada ao bem comum da sociedade;
- proporcionar o aperfeiçoamento contínuo de seus servidores, orientando, monitorando e avaliando a aplicação das normas, princípios e diretrizes de gestão;

- adotar critérios objetivos e transparentes para ocupação de cargos de chefia, liderança e direção nos estabelecimentos prisionais e no próprio órgão gestor, estabelecendo-os como etapas de promoção nas carreiras, com ocupação por meio de processos seletivos, exigência de qualificação técnica e competências específicas para os cargos a serem ocupados, e remuneração adequada; 52 Para uma síntese sobre os parâmetros aqui mencionados, ver Coyle, 2002. 171;
- possuir autonomia administrativa e financeira, com dotação orçamentária própria, sendo-lhe facultada a capacidade de captar recursos externos para aplicação nas atividades-fim dos estabelecimentos prisionais, bem como firmar convênios, parcerias e outras formas de cooperação com outros órgãos públicos, privados ou da sociedade civil, nacionais e internacionais, a fim de assegurar a oferta das políticas e serviços às pessoas em privação de liberdade.

Cabe à União fortalecer suas ações de apoio e colaboração aos estados para que haja melhoria de suas capacidades técnicas e sobretudo a implantação de um modelo de gestão permitindo a incorporação de fundamentos e práticas de gestão que sejam condizentes com as previsões normativas, com a garantia dos direitos e valorização da vida e da dignidade humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo tem como objetivo principal, a pesquisa e análise sobre conceitos, definições de normas, leis e órgãos que regem a gestão do sistema prisional Brasileiro e do estado do Rio Grande do Sul. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica que possibilitou fazer levantamento de livros, apostilas, sítios, leis e outros autores que doutrinam o tema em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a superação dos quadro degradantes que marcam as prisões brasileiras, faz-se necessário que haja a profissionalização da administração penitenciária e, inserida nesse processo, a profissionalização das carreiras de servidores dos sistemas penitenciários.

Os cargos e funções devem ser claramente definidos; plano de carreira e salários condizentes ao exercício da função; planos de formação inicial e continuada.

Torna-se imprescindível, para fins de garantias de direitos, serviços e assistências, conceber a gestão prisional como ponto principal, deve-se formar equipes de servidores com profissionais de diferentes áreas do saber, das diferentes políticas e com atribuições complementares, os quais quando articulados, permitem compreender a segurança local como resultados das práticas individuais e coletivas, dos arranjos entre políticas de direitos e de controle.

Garantindo assim que o ambiente prisional estará seguro para as pessoas em privação de liberdade, servidores e visitantes.

A medida que sejam garantidos os direitos e serviços, com um corpo funcional qualificado, quantitativamente adequado e financeiramente reconhecido com ocupações e cargos bem estabelecidos e gerenciados, com produção e gestão de dados e informações padronizadas.

Através do presente artigo pode-se verificar que existe uma legislação porém não há garantias em sua efetividade, havendo muitas falhas que começam na execução gestão e na falta de recursos públicos.

A fragilidade na concepção dos processos de trabalho e de estratégias de gestão orçamentária, de recursos humanos e de materiais no sistema prisional acabam comprometendo o alcance institucional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Uelinton. **Crise no Sistema Penitenciário Brasileiro**. Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/Crisenosistemapenitenciriobrasileiro2015.p> df. Acesso em 16 Março 2019.

BRASIL, **Lei nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. Lei de execução penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em 14 Março 2019.

_____. **Rio Grande do Sul DECRETO Nº 48.278 DE 25 DE AGOSTO DE 2011. O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso das atribuições que lhe confere o art. 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado, e de acordo com o art. 33 da Lei nº 13.601, de 01 de janeiro de 2011, e art. 1º, inciso VII do Decreto Nº 47.934, de 05 de abril de 2011.**

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. **Agua, saneamiento, higiene y hábitat en las cárceles**. Guía complementaria. Ginebra, agosto de 2013.

ONU - **Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social**. Regras Mínimas para Tratamento dos Prisioneiros. Ginebra, 1955. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>. Acesso 15 Março.2019.

REGINALDO, Carlos L. S. **(Des)investimento em tratamento prisional no sistema penitenciário**. Revista Síntese TCE-RJ. Volume 10, jan/jun 2015. Pags. 57 a 75.

RODRIGUES, V.E.R. **A relação da educação e do trabalho na Penitenciária Industrial de Guarapuava: mudanças e permanências históricas**. 2015. 130f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

SENNA, Vidal. **Sistema Penitenciário Brasileiro**. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/sistema-prisional/4242/. Acesso em 11 Março.2019
Superintendência do Estado do Rio Grande do Sul – SUSEPE. Institucional. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=185. Acesso em 13 Março de 2019.

Caroline Oliveira Corrieri

Graduada em Formação Bacharel em Nutrição – Centro Universitário Franciscano, 2009; Pós Segurança Contra Incêndio e Pânico – Faculdade Facuminas de Pós Graduação 2023.

O PAPEL DO SOCIÓLOGO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RESUMO: Os pacientes oncológicos frequentemente buscam por meio da alimentação uma melhora de seu quadro clínico. Porém, essa busca pode resultar numa inadequação alimentar e, assim, comprometer ainda mais o estado geral desse indivíduo. Neste contexto, objetivou-se verificar os benefícios da suplementação alimentar e dos cuidados nutricionais em pacientes oncológicos que apresentam mucosite durante o tratamento. Realizou-se uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica, com consulta do banco de dados LILACS, MEDLINE, SCIELO, portal CAPES e literatura convencional, entre os anos 1999 e 2009. A coleta das informações foi realizada no período de agosto a novembro de 2010. Conclui-se que uma dieta equilibrada e adequada nutricionalmente favorece a reabilitação dos pacientes. Porém faz-se necessário mais estudos para identificar os métodos adequados específicos relacionados à dietoterapia para a mucosite.

Palavras-chave: Mucosite; Câncer; Oncologia; Alimentação; Dieta.

INTRODUÇÃO

Para melhor compreender as características nutricionais de diferentes pacientes oncológicos necessita-se realizar uma avaliação nutricional individualizada e criteriosa, além de conhecer seus hábitos alimentares, condições físicas e metabólicas.

Pois, a incapacidade de se alimentar e a modificação do metabolismo basal devido ao quadro da doença dificultam a resposta ao tratamento. Os estudos mostram vantagens no cuidado dietoterápico e os benefícios que este artifício pode resultar na oncologia (MACEDO; ALMEIDA; RIBEIRO, 2008).

A mucosite acomete cerca de 40% dos pacientes tratados com quimioterapia (SONIS, 1995). Sendo a mucosite bucal inevitável em pacientes que realizam radioterapia para tratamento do câncer de cabeça e pescoço (BENSADOUN et al., 1999; GONÇALVES, 2001, CARDOSO 2005).

As pesquisas em nutrição buscam sempre o equilíbrio nutricional e a qualidade de vida, proporcionando melhor adesão ao tratamento oferecendo um suporte energético para restabelecimento físico, mental e emocional, visto que um desequilíbrio nos nutrientes pode interferir diretamente na saúde geral do indivíduo.

O tratamento do câncer envolve várias fases da terapêutica e desencadear outras complicações orais e gastrointestinais importantes além da mucosite como a xerostomia, as cáries, a perda do paladar, as infecções secundárias, osteorradionecrose, trismo, diarreia náusea e vômitos.

Entre essas complicações citadas a mucosite é de grande preocupação para todos os profissionais (ALMEIDA et al., 2004; MACEDO; ALMEIDA; RIBEIRO, 2008).

Frente a isso, é de suma importância o conhecimento das reais quantidades e tipos de nutrientes consumidos pelos pacientes oncológicos, assim como conhecer a influência dessa conduta no perfil nutricional e suas necessidades energéticas. Acredita-se que o profissional nutricionista conhecendo os benefícios da suplementação bem como os cuidados nutricionais que deverão ser orientados aos pacientes oncológicos poderá evitar e ou minimizar as complicações orais.

Para tanto, tem-se como problema de pesquisa para este estudo: **Quais os benefícios da suplementação alimentar e dos cuidados nutricionais em pacientes oncológicos?**

Diante da necessidade de contribuir com um suporte científico para com estes profissionais, e melhorar a qualidade de vida desses pacientes objetiva-se neste estudo realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a dietoterapia para tratamento de mucosite, com a intenção de descrever os benefícios da suplementação alimentar e dos cuidados nutricionais em pacientes oncológicos.

O PAPEL DO SOCIÓLOGO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo dados do INCA, os casos de câncer vêm crescendo acompanhando o envelhecimento populacional. A estimativa para o ano de 2010 - 2011 no Brasil indicam a ocorrência de 489.270 casos novos de câncer, a incidência ficará com os cânceres de próstata e de pulmão no sexo masculino (236.240 casos novos) e os cânceres de mama e do colo do útero no sexo feminino (253.030 casos novos), o que vai ao encontro com o perfil da proporção observada para a América Latina. Tendo como maior incidência na população brasileira o câncer de pele do tipo não melanoma (114 mil casos novos) (BRASIL, 2009).

A sobrevida para os pacientes oncológicos é influenciada significativamente pela extensão da doença no momento do diagnóstico, podendo essa ser avaliada pelo estadiamento do tumor "estádio"- extensão ou gravidade, a partir daí se dará início ao tratamento apropriado e indicado para cada tipo de câncer, seja ele cirúrgico e/ou clínico, com ou sem radio/quimioterapia (BRASIL, 2005).

O câncer é uma doença que tem início com o dano de um gene ou a um grupo de genes, após os mecanismos do sistema imunológico de reparação ou destruição celular falhar.

Os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um câncer podem ser de natureza intrínseca: idade, gênero, raça e a herança genética; e extrínseca: tabaco, álcool, hábitos alimentares, sedentarismo, agentes infecciosos, radiação ultravioleta, exposições ocupacionais, poluição ambiental, radiação ionizante, alimentos contaminados, obesidade e situação socioeconômica (BRASIL, 2008).

O tratamento do câncer pode ser por meio de cirurgia, transplante de medu-

la óssea ou células-tronco, quimioterapia, imunoterapia, radioterapia ou associados.

No entanto, esses tratamentos podem desencadear alterações no metabolismo geral do indivíduo, sendo a mucosite um sintoma que pode interferir diretamente no estado nutricional, dificultando a ingestão adequada de nutrientes (MAHAN; ESCOTT-STUMP, 2005).

O termo mucosite oral surgiu em 1980 para descrever a inflamação da mucosa da boca, induzida pela quimioterapia e radioterapia, sendo muito dolorosa e debilitante, dificultando a alimentação (PETERSON, 1999; INGRACI et al., 2004).

A seriedade da mucosite dependerá do diagnóstico da patologia de base, podendo essa ser avaliada de acordo com sua classificação (grau I, II, III e IV). Inicialmente ocorre ressecamento da boca e evolui para eritema, edema, sialorréia, disfagia, ulceração, dor, ardência que pode ser seguida de hemorragia e infecção secundária, com possibilidade de envolver todo trato gastrointestinal da boca até a mucosa anal, e ainda, afetar a fala, a deglutição e ingestão de alimentos e dificultando a higiene bucal (RODRIGUES, 2003; BRASIL, 2008).

Os fatores que contribuem para o agravamento da mucosite são: idade avançada, exposição ao tabaco e álcool, desnutrição, higiene oral deficitária, oxigenioterapia, drogas, próteses dentárias mal ajustadas, consumo de alimentos ácidos, quentes ou apimentados, entre outros. Sendo a complicação mais comum no pós-transplante de células-tronco hematopoiéticas (BRASIL, 2008).

A mucosite acomete praticamente todos os pacientes submetidos à radioterapia na região de cabeça e pescoço, sendo de fácil diagnóstico. Quando severa, o tratamento precisa ser cauteloso para evitar a suspensão da radioterapia.

A prevenção ou tratamento para minimizar a mucosite, promove melhora na qualidade de vida dos pacientes submetidos à radioterapia na região de cabeça e pescoço (GOMES et al., 2009).

O comprometimento do estado nutricional dos pacientes é agravado não só pela mucosite, mas também pela desnutrição, podendo ser originária da ingestão inadequada devido à anorexia, alteração nos sentidos, gustativos e olfativos, problemas de depressão, alterações metabólicas e funcionais entre outros.

Por isso, a avaliação nutricional deve ser criteriosa, com o objetivo de identificar os pacientes suscetíveis ao agravamento nutricional, podendo ser beneficiados com a conduta dietoterápica (WAITZBERG, 2006).

A conduta dietoterápica pode fornecer nutrientes específicos para manter o vigor e o peso corporal, evitando a perda de peso, construindo novos tecidos, auxiliando no combate a infecções, tornando o sistema imunológico mais eficaz no combate ao tumor auxiliando nos efeitos da doença e de seu tratamento (AUGUSTO, 1999; SILVA; MURA, 2007).

A alimentação é um fator importante no tratamento do câncer. Alimentar-se adequadamente antes, durante e após o tratamento pode promover melhoras ao paciente.

De acordo com Silva e Mura (2007) determinados tratamentos são mais eficientes se os pacientes estiverem bem nutridos, pessoas que ingerem uma dieta adequada são capazes de suportar doses mais altas de certos tratamentos.

Quando o indivíduo se priva do aporte calórico e de nutrientes, as reservas endógenas são consumidas e a imunidade fica

cada vez mais comprometida (AUGUSTO, 1999).

O nutricionista deve estar atento para identificar essa situação, realizando uma anamnese minuciosa para identificar as preferências alimentares, muitas vezes os pacientes recusam alimentos cárneos o que deve ser contornado com outras fontes protéicas, já o açúcar é bem tolerado, devido o aumento do limiar do açúcar (AUGUSTO, 1999).

A terapia nutricional é importante, pois permite evitar ou reparar a desnutrição; prevenir a perda dos componentes da massa corporal; ajudar a tolerar o tratamento; promover vigor, energia, habilidade, restabelecimento e melhora na qualidade de vida, para que isso ocorra os nutrientes-chave (vitaminas, minerais, carboidratos, lipídios, proteínas e água) devem ser ingeridos apropriadamente (SILVA e MURA, 2007).

Quanto às necessidades de energia que cada paciente necessita, estas variam muito, estando relacionadas com o estado nutricional do paciente, órgão lesado e estágio da doença (AUGUSTO, 1999).

De acordo com Mahan e Escott-Stump (1999) pacientes eutróficos devem ingerir de 25 a 35 kcal/kg/dia e quando há necessidade de repor estoques nutricionais ingerir de 35 a 50 kcal/kg/dia, em relação às proteínas, já para manutenção dessas ingerir de 1 a 1,5g/kg/dia e para repor as perdas 1,5 a 2g/kg/dia.

Os hidratos de carbono devem ficar com aproximadamente 50-70% das calorias, já os lipídios com uma proporção de 30-50% ou 1g/kg/dia (AUGUSTO, 1999).

Cuppari (2002) ressalta que além de uma dieta individualizada e adequada em nutrientes, essa deve ser também com consistência e fracionamento adequado,

lembrando que quando a ingestão oral for insuficiente ou inadequada a via enteral é indicada, desde que o intestino esteja funcionando.

Pacientes com mucosite devem receber dieta fracionada a cada 2 horas, evitar a ingestão de alimentos picantes, ácidos, crocantes, álcool, refrigerantes; dar preferência a alimentos macios; a refeição deve estar em temperatura ambiente ou fria; antes das refeições fazer bochechos com água bem gelada; incluir na alimentação sálvia, mel, mamão papaia, e batatas, pois esses são anti-sépticos (SILVA; MURA, 2007).

Estima-se que a dieta contribua para evitar cerca de 35% das mortes por câncer relacionadas a fatores ambientais, pressupõe-se que uma dieta adequada poderia prevenir de três a quatro milhões de casos novos de cânceres por ano (GARÓFOLO, et al., 2004).

A desnutrição ou caquexia está presente entre 30 e 50% nos casos de câncer, apresentando-se por meio de: anorexia, perda tecidual, atrofia da musculatura esquelética, miopatia, perda de tecido gorduroso, atrofia de órgãos viscerais e energia (CUPPARI, 2005).

Quando o sistema imunológico está ativado há um aumento do consumo energético e protéico, se o organismo não estiver com adequados aportes desses, não haverá adequada resposta imunológica, originando uma imunodeficiência secundária à desnutrição (DUARTE, 2003).

Se faz necessário lembrar que independente da causa da mucosite, a conduta do tratamento baseia-se na gravidade das lesões e não no tratamento antineoplásico. O estado clínico que o paciente se encontra vai direcionar o tratamento da mucosite (SANTOS et al., 2009).

A suplementação nutricional vai beneficiar e/ou favorecer as funções fisiológicas, otimizando a função imunológica e conservando a integridade das mucosas, esses são conhecidos como nutrientes imunomoduladores e anti oxidantes, como exemplo pode-se citar, os ácidos graxos-w3, glutamina, arginina, nucleotídeos, as vitaminas A, E e C, entre outros (FRENHANI, 2003).

Além disso, a suplementação com ácido graxo-w3, glutamina e arginina, pode favorecer a redução tumoral (WAITZBERG, 2002).

A glutamina é considerada um aminoácido condicionalmente essencial, pois em estados de hipercatabolismo, no qual o balanço nitrogenado encontra-se negativo há elevação das taxas de degradação muscular, ocorrendo o aumento das necessidades de glutamina nos tecidos, resultando na diminuição significativa dos seus níveis plasmáticos (ALBERTINI; RUIZ, 2001).

A carência de glutamina no catabolismo intenso pode levar a atrofia intestinal progressiva, podendo ser o ponto de partida para o desenvolvimento de síndromes sépticas e falência de múltiplos órgãos (FRENHANI, 2003).

A glutamina tem como funções: promove a proliferação de linfócitos, a fagocitose por macrófagos, a atividade bactericida de neutrófilos, a geração de linfocinas ativadoras de Tk; estimula o crescimento da mucosa intestinal; reduz a mortalidade em pacientes com infecção intra-abdominais (MENEZES; BERTOLA, 2001, p. 38).

A pesquisa realizada por Macedo (2008), mostrou que a administração de glutamina enteral ou parenteral em pacientes submetidos a transplante de medula óssea deve ser considerada, por melhorar as condições clínicas dos pacientes que

se encontram em processo metabólico intenso, visto que a glutamina é fonte energética para os enterócitos, logo minimiza alguns sintomas clínicos.

A arginina é um aminoácido semi-essencial, atua principalmente na função imune, aumentando o número de linfócitos T-auxiliares, mas também estimula: a secreção de hormônios anabolizantes, a liberação de prolactina, o hormônio do crescimento, a insulina e o glucagon, melhora a cicatrização de feridas, sendo também importante na síntese protéica (DUARTE, 2003).

A suplementação com arginina pode reduzir as perdas de nitrogênio em 60% dos pacientes com trauma cirúrgico (WAITZBERG, 2000).

Estudos demonstram que a suplementação dietética com L-arginina em pacientes adultos com câncer oferece possíveis efeitos na diminuição do crescimento tumoral, no aparecimento de metástases e no aumento da sobrevida dos enfermos (NOVAES, 1999).

Os nucleotídeos são substratos empregados na formação do ácido desoxirribonucléico (DNA) e ribonucléico (RNA) interagindo com quase todos os processos metabólicos essenciais para a atividade celular, sendo indispensável para a síntese protéica.

Quando há hipermetabolismo a produção endógena torna-se insuficiente, prejudicando assim a função dos linfócitos T, a ingestão de alimentos protéicos é a fonte principal de nucleotídeos (DUARTE, 2003; WAITZBERG, 2000).

O ácido graxo-w3 tem apresentado benefícios associados com a redução do volume tumoral, redução da anorexia e melhora do peso corporal, pois está rela-

cionado à sua ação antiinflamatória (SILVA, 2006).

No estudo feito com suplementação oral enriquecida com ácido graxo-w3 em pacientes com neoplasia de pâncreas mostrou que os pacientes que foram suplementados, tiveram ganho de peso e melhora significativa da qualidade de vida (FEARON et al., 2003).

Os ácidos graxos-w3 são encontrados em óleos de peixes e em peixes de água salgada (atum, sardinha, salmão e cavala) e em algumas sementes, como a linhaça. Já os ácidos graxos-w 6 são encontrados em óleos vegetais (KRAUSE, 2005).

Vitaminas são moléculas orgânicas fundamentais na alimentação. Faz-se necessário a ingestão através de alimentos, pois o organismo não consegue sintetizá-las. A deficiência pode aparecer em situações com ingestão insuficiente, absorção prejudicada, utilização insuficiente, requerimento aumentado ou excreção aumentada (MOTTA, 2003).

O ácido ascórbico conhecido como vitamina C possui diversas funções no organismo, atua na síntese dos hormônios adrenais, aminas vasoativas e na carnitina, favorece a absorção do ferro, ajuda na cicatrização de feridas e estimula a síntese de colágeno, melhora a resposta imunológica, pois estimula a atividade das imunoglobulinas, neutrófilos, monocitos y macrófagos (DUARTE, 2003; FRENHANI, 2003).

Os alimentos com maior quantidade de vitamina C são: batata, vegetais folhosos, frutas cítricas como acerola, goiaba, laranja, maracujá, abacaxi (WAITZBERG, 2000).

A vitamina A tem como principal função a manutenção da acuidade visual; juntamente com a riboflavina age mantendo

a integridade estrutural dos tecidos que é essencial para resposta imunológica dos linfócitos B e T; (DUARTE, 2003; LIMA e FERREIRA, 2000).

Sendo encontrada principalmente no leite, fígado, ovos, óleo de peixe, vegetais folhosos verde-escuros, legumes e frutas amareladas (WAITZBERG, 2000).

A vitamina E caracteriza-se por ser um antioxidante biológico que possui a capacidade de conservar a integridade das membranas celulares. Age também na conservação do tecido epitelial, na síntese de prostaglandinas e protege as hemácias de sofrerem hemólise. Fontes: óleos vegetais, margarinas, manteiga, gema de ovo (WAITZBERG, 2000).

Em uma revisão feita por Santos e Cruz (2001), referente à interação das vitaminas antioxidantes (A, E e C) com agentes antineoplásicos concluíram que há benefícios significativos aos pacientes oncológicos, reduzindo os efeitos colaterais dos medicamentos, colaborando para o sucesso do tratamento empregado.

Além disso, os antioxidantes podem controlar o crescimento tumoral sem produzir toxicidade, pois interagem com os radicais livres, mas com menor eficácia que as drogas antitumorais.

Além da dietoterapia, existem alguns recursos que são usados coadjuvantes ao tratamento da mucosite como, por exemplo, o uso do laser de baixa potência, bochechos com gluconato de clorexidina a 0,12%, com água bicarbonatada e com chá de camomila que são alternativas importantes em pacientes em tratamento do câncer, visto que, o uso dessa terapia mostrou menor incidência de xerostomia, diminuiu o agravamento e a dor da mucosite oral.

Além de contribuir para minimizar o desconforto da hipossalivação, reduziu a gravidade do quadro clínico, resultando em quadros menos severos, com graduações menores de mucosite (LABBATE; LEHN; DENARDIN, 2003; CARDOSO et al., 2005; LOPES; MAS; ZÂNGARO, 2006).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica. O estudo descritivo tem por finalidade permitir um aprofundamento do pesquisador em relação a determinado problema, visando à correlação dos fatos.

Realizou-se uma busca por artigos científicos nos bancos de dados LILACS, MEDLINE, SCIELO, portal CAPES e literatura convencional, entre os anos 1999 e 2009.

A coleta das informações foi realizada no período de agosto a novembro de 2010, por meio da leitura cuidadosa dos resumos, com o intuito de avaliar a produção do conhecimento na área de pacientes oncológicos, dietoterapia e mucosite. Este período foi considerado suficiente por possibilitar uma investigação criteriosa nos arquivos.

Assim sendo, a partir da seleção dos estudos relativos com palavras chaves: mucosite, câncer, oncologia, alimentação e dieta, foram selecionados 41 artigos e assim deu-se início à fase de análise minuciosa dos mesmos com o intuito de identificar as variáveis escolhidas para possibilitar esta caracterização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno destacar que o tratamento oncológico deve ser assistido por uma equipe multiprofissional que trabalhe em conjunto com o propósito de maximizar o tratamento.

A nutrição tem papel de destaque no restabelecimento do quadro clínico do paciente, a adequação dos micronutrientes e dos nutrientes imunomoduladores são fundamentais, pois estes proporcionam a melhora dos sintomas decorrentes da patologia gerando melhor qualidade de vida.

Os profissionais nutricionistas devem pensar não só em nutrir como um todo, mas também em fornecer nutrientes específicos para determinado tecido ou função orgânica.

A literatura mostra que existem inúmeros alimentos que podem evitar ou minimizar o aparecimento da mucosite. Esse estudo contribuiu como fonte de consulta para profissionais nutricionistas ou áreas afins, pois reuniu informações específicas importantes para a prevenção e/ou tratamento da mucosite.

Porém, faz-se necessário mais estudos onde se identifique as quantidades adequadas de nutrientes para pacientes oncológicos, para que se possa prevenir os sintomas da mucosite por meio da dietoterapia.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, Silvia M.; RUIZ, Milton A. **O papel da glutamina na terapia nutricional do transplante de medula óssea.** Revista brasileira de hematologia. São José do Rio Preto, v.23, n.1, p.41-47, 2001.

ALMEIDA, Fernanda Campos Sousa de et al. **Radioterapia em cabeça e pescoço: efeitos colaterais agudos e crônicos bucais.** Revista brasileira de patologia oral, Natal, v.3, n.2, p.62-69, abr.-jun. 2004.

AUGUSTO, Ana Lúcia Pires et al. **Terapia nutricional.** São Paulo: Atheneu, 1999.

Brasil. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **A situação do câncer no Brasil.** Rio de Janeiro: INCA, 2005.

_____. **Estimativa 2010: A incidência de câncer no Brasil.** Rio de Janeiro: INCA, 2009. <http://www.inca.gov.br>

_____. **Ações de enfermagem para o controle do câncer: uma proposta de integração ensino-serviço. Ações e prevenção primária e secundária no controle do câncer - capítulo 5.** 3.ed. Revista atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: INCA, 2008. <http://www.inca.gov.br>

_____. **Ações de enfermagem para o controle do câncer: uma proposta de integração ensino-serviço. Bases do tratamento-capítulo 7.** 3.ed. Revista atualizada e ampliada. – Rio de Janeiro: INCA, 2008. <http://www.inca.gov.br>

BENSADOUN, RJ et al. Low-energy He-Ne in prevention of radiation-induced mucositis. A multicenter phase III randomized study in patients with head and neck cancer. **Support Care Cancer.** v. 7, n.4, p. 244-252, jul.1999.

CARDOSO, Maria de Fátima Aparecida et al. **Prevenção e controle das seqüelas bucais em pacientes irradiados por tumores de cabeça e pescoço.** Radiologia brasileira v.38, n.2, p.107-115, 2005.

CUPPARI, Lilian. **Nutrição clínica no adulto.** São Paulo: Manole, 2002.

_____. **Guia de nutrição: nutrição clínica no adulto.** 2. ed. São Paulo: Manole, 2005.

DUARTE, Antonio Cláudio Goulart. **Avaliação nutricional: aspectos clínicos e laboratoriais.** São Paulo: Atheneu, 2007.

FEARON, Kenneth CH et al. Effect of a protein and dense n-3 fatty acid enriched oral supplement on loss of weight and lean tissue in cancer cachexia: a randomized double blind trial. **Gut-At international journal of gastroenterology and hepatology.** v.52, n10, p. 86-1479, 2003.

FRENHANI, Patrícia Baston. **Terapia nutricional em estados hipermetabólicos.** Nutrição em pauta, v.11, n.60, p.40-46, mai.-jun. 2003.

GARÓFOLO, Adriana et al. **Dieta e câncer: um enfoque epidemiológico.** Revista de nutrição de Campinas, v.17, n.4, p. 494-505, 2004.

GOMES, Daliana Queiroga de Castro et al. **Mucosite oral radioinduzida: etiologia, características clínico-histopatológicas, complicações e tratamento:** Artigo de revisão. Odontologia clínico-científica, Recife, v.8, n.3, p.203-207, jul.-set. 2009. www.cro-pe.org.br

GONÇALVES, RITA DE CÁSSIA. **Estudo de fatores de risco, prevenção e controle da mucosite oral radioinduzida.** 2001. 91 f. Tese (Doutorado em ciências) – Fundação Antônio Prudente, São Paulo. 2001.

INGRACI-DE LUCIA, Mariângela B. et al. **Protocolo de abordagem terapêutica para mucosite radioinduzida.** Revista brasileira de patologia oral, Natal, v.3, n.4, p.208-210, out.-dez. 2004.

LABBATE, Rogério; LEHN, Carlos Neutzling; DENARDIN, Odilon Victor Porto. **Efeito da clorexidina na mucosite induzida por radioterapia em câncer de cabeça e pescoço.** Revista brasileira de otorrinolaringologia. São Paulo, v.69, n.3, Maio-Jun. 2003.

LIMA, Vanessa Teixeira de. **Importância dos antioxidantes na dieta de pacientes oncológicos em tratamento quimioterápico e expostos a agentes cancerígenos.** Nutrição em pauta, v.8, n. 44, set.-out. 2000.

- LOPES, Carlos de Oliveira, MAS, Josepha Rigau, ZÂNGARO, Renato Amaro. **Prevenção da xerostomia e da mucosite oral induzidas por radioterapia com uso de laser de baixa potência.** Radiologia Brasileira v.39, n.2, p.131-136, 2006.
- MACEDO, Rodrigo de Macedo; ALMEIDA, Elan Cardozo Paes de; RIBEIRO, Ricardo Laino. **O uso da glutamina na terapia nutricional no transplante de medula óssea: artigo de revisão.** Saúde & ambiente em revista, Duque de Caxias, v.3, n.1, p.44-56, jan.-jun. 2008.
- MAHAN, L. Kathleen; ESCOTT-STUMP, Sylvia. **Nutrição relacionada ao diagnóstico e tratamento.** 4. ed. São Paulo: Manole, 1999.
- _____. **Alimentos, nutrição & dietoterapia.** 11. ed. São Paulo: Roca, 2005.
- MENEZES, Hércules; BERTOLA, Eveline. **A inter-relação entre nutrição e imunidade.** Nutrição em pauta, v.9, n.49, p.36-39, jul.- ago. 2001.
- MOTTA, Valter T. **Bioquímica clínica para o laboratório: princípios e interpretações.** 4. Ed. Porto Alegre: Médica missau, 2003.
- NOVAES, Maria Rita Garbi. **Efeitos da suplementação nutricional com L-arginina no tumor de Walker.** UNB, 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde-Área Terapia Nutricional), Faculdade de Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, 1999.
- PAVESI, Vanessa Christina Santos. **Efeito de cogumelos medicinais na reabilitação da inflamação quimio-induzida.** Revista brasileira de cirurgia de cabeça e pescoço, v.37, n.1, p.10-14, jan.-fev.- mar. 2008.
- PETERSON, DE. Research advances in oral mucositis. **Current opinion in oncology.** v.11, n.4, p.6-261, jul. 1999. Review. PubMed PMID: 10416878.
- RODRIGUES, Ana Maria Rebouças. **Evolução clínica da mucosite bucal utilizando enxaguante bucal e laser de baixa intensidade,** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003. Dissertação (Mestrado em Odontologia), Faculdade de Odontologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.
- SANTOS, Paulo Sergio da Silva et al. **Mucosite oral: perspectivas atuais na prevenção e tratamento.** RGO: Porto Alegre, v. 57, n.3, p. 339-344, jul.-set. 2009.
- SANTOS, Helimar Senna dos, CRUZ, Wanise Maria de Souza. **A terapia nutricional com vitaminas antioxidantes e o tratamento quimioterápico oncológico.** Revista brasileira de cancerologia, v.47, n. 3, p.0-303, 2001.
- SILVA, Sandra Maria Chemin Seabra da; MURA, Joana D'arc Pereira. **Tratado de alimentação, nutrição & dietoterapia.** São Paulo: Roca, 2007.
- SILVA, Manuela Pacheco Nunes da. **Síndrome da anorexia-caquexia em portadores de câncer.** Revista brasileira de cancerologia, v.52, n1, p.59-77, 2006
- SONIS, Stephen T.; FASIO, Robert C.; FANG, Leslie. **Princípios e Práticas de Medicina Oral.** 2ª Ed. RJ: Guanabara Koogan, p. 358-483, 1995.
- SONIS, Stephen T. A biological approach to mucositis. **The journal of support oncology.** v.2, n.1, p.21-36, 2004a.
- TRINDADE, Ana Karine Farias da et al. **Manifestações orais em pacientes pediátricos leucêmicos.** Arquivos em odontologia, v.45, n.1, Jan.-Mar. 2009.
- WAITZBERG, Dan Linetzky. **Nutrição enteral e parenteral na prática clínica.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2000.
- _____. Nutrição e câncer. **Nutrição em pauta,** v.10, n.56, p.32-38, set.-out. 2002.
- _____. **Dieta, nutrição e câncer.** São Paulo: Atheneu, 2006.
- VOLPATO, Luiz Evaristo Ricci. **Avaliação do uso do laser de baixa intensidade e do light emitting diode (LED) no comportamento de fibroblastos e na redução da incidência da mucosite bucal em crianças sob tratamento quimioterápico.** USP, 2009. Tese (Doutorado em Odontologia), Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, 2009.

DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Paulista – Campus Sorocaba em 2015 Graduação em física pelo Centro Universitário ETEP em 2021 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana FAEP em 2021; Professor de Ensino Fundamental II – Ciências Professor de Ensino Médio – Biologia – na Escola SESI Tatuí.

OS BENEFÍCIOS DAS AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA PARA A INCLUSÃO



RESUMO: Esta pesquisa tem como metodologia a revisão bibliográfica com o objetivo refletir acerca do papel do professor de Física junto à Inclusão, e em relação aos objetivos específicos: descrever a trajetória da educação especial; verificar quais estratégias práticas o professor pode utilizar em suas aulas para efetuar a inclusão. Portanto, foram abordados após a introdução dois tópicos, o primeiro descreve a trajetória da educação especial, abordando os principais fatos que marcaram a luta pela inclusão até os dias atuais, e o segundo, aborda a disciplina de Física na perspectiva inclusiva refletindo sobre as concepções da prática docente para os alunos com necessidades educacionais. Constatou-se que para efetuar a inclusão é necessário fazer adaptações e é fundamental conhecer as limitações, dificuldades e habilidades dos alunos com necessidades educacionais para que as atividades realizadas sejam adequadas. Vale reforçar que o papel do professor, pois suas práticas determinarão o sucesso, ou não, de todo o processo, uma aula bem preparada traz diversos benefícios aos alunos com deficiência como um ser social e participativo, nesse sentido, as aulas práticas favorecem o aprendizado e a abstração de conceitos complexos.

Palavras-chave: Física; Inclusão; Aulas Práticas.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história a inclusão passou por várias fases, desde o ex-termissão, a segregação, integração e, finalmente, a inclusão. E apenas nas décadas de 60 e 70 decorrente do movimento institucional do multiculturalismo, que surge como um movimento de ideias resultantes de um tipo de consciência coletiva, que se opõe a quaisquer formas de centrismos culturais, nesse sentido, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas.

A Educação Especial passou pelas mais diversas transformações ao longo dos anos e, atualmente, com Políticas Educacionais voltadas exclusivamente às pessoas com deficiência têm colaborado no desenvolvimento e na transformação da inclusão brasileira.

O tema deste trabalho voltou-se para a disciplina de Física focando no público com deficiência. Sabemos que a disciplina de Física precisa inserir em seu discurso pedagógico a inclusão como uma prática constante, onde os professores possam ter um olhar mais aguçado em relação à própria prática pedagógica, portanto, a problemática visou investigar como o professor pode adaptar as aulas para atender as necessidades desses educandos e qual cuidado deve tomar para que elas não sejam excludentes.

O objetivo geral desta pesquisa buscou refletir acerca do papel do professor de Física junto à Inclusão, e em relação aos objetivos específicos: descrever a trajetória da educação especial; verificar quais estratégias práticas o professor pode utilizar em suas aulas para efetuar a inclusão.

O desenvolvimento dessa pesquisa se justificou em detrimento de que o uso de atividades práticas de caráter lúdico ou científico estimula o gosto do educando pela aprendizagem. A prática explora a maior parte dos sentidos sensoriais ao mesmo tempo, tornando maior essa porta de entrada do mundo exterior, facilitando a interpretação do cérebro no processo cognitivo.

Para isso a metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica através de verificação de livros e artigos válidos sobre este tema e será realizado um breve histórico e contextualização do assunto, por exemplo, o livro de Aline Maira da Silva (2012) sobre a 'Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos' e o artigo de Rosa e Rosa (2005) onde descreveram o ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio.

Com base nos autores acima citados e, em outros que foram acrescentados no decorrer desta pesquisa nos tópicos a seguir, serão explanados reflexões e corroborações sobre o tema proposto.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para contextualizar o tema do presente artigo é necessário, antes de qualquer discussão, compreender o real sentido da Educação Especial, pois, dessa forma, se lidará melhor com situações que demandam de metodologias diferenciadas e adaptadas para o trabalho com alunos com deficiência.

Segundo Silva (2012) a educação especial é uma área do conhecimento que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. No Brasil, a história da educação especial começou na segunda metade do século XIX, mas esse período foi caracterizado pela segregação.

As Santas Casas de Misericórdia exerceram um papel importante na educação das pessoas com deficiência já que atendiam a pobres e doentes. A partir de 1717, ela passou a acolher crianças abandonadas até a idade de 7 anos que eram enviados para outros seminários que os preparavam para o futuro, enquanto algumas crianças com deficiência leve recebiam esse tratamento, as crianças com deficiência mais severa permaneciam nas Santas Casas de Misericórdia com adultos doentes e alienados (SILVA, 2012).

De acordo com Bueno (1993), com o passar do tempo, a demanda para atender às crianças portadoras de necessidades especiais nessas instituições foi aumentando e o atendimento a esse grupo passou a incorporar as associações filantrópicas, voltadas à caridade.

Silva (2012) ressalta que por volta de 1857, o Brasil passou por um movimento econômico, de estabilização do poder imperial e de crescente influência das ideias trazidas principalmente da França, então,

os brasileiros foram inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos.

E no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II, onde teve grande participação de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que havia sido aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris.

Os anos se passaram e os números de alunos foram aumentando, então foi feita uma construção a fim de atendê-los e, em 1890 começou a ser utilizada, no ano de 1891, o instituto passou a ser chamado de Instituto Benjamin.

Quanto ao atendimento dos surdos, em 1857, foi criado o 'Imperial Instituto de Surdos-Mudos', a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas. A preocupação da escola era o ensino literário e profissionalizante de meninos surdos na faixa etária de 7 e 14 anos. Com o passar dos anos, o número de instituições que atendiam às pessoas com deficiência intelectual aumentou, então, após 1920, ocorreu o crescimento de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (2012), na história da educação especial do Brasil, duas vertentes pedagógicas foram observadas, a médico-pedagógica e psicopedagógica. A educação dos indivíduos com deficiência foi vinculada desde os primórdios com o campo médico, eles foram os pioneiros no campo da produção teórica, seguidos por pedagogos e depois por psicólogos.

Somente com o surgimento da Escola Nova, em que a psicologia ganhou espaço na Educação, começou-se um movimento em defesa de uma educação para todos, de modo a desenvolver, em todas as crian-

ças, suas habilidades físicas, psíquicas e sociais, sendo imprescindível que um educador exercesse, ainda, a função de professor e de psicólogo, estando apto para diagnosticar os problemas de dificuldades existentes em seus alunos (SUHR, 2012).

Tal processo de integração de portadores de necessidades especiais pode ser dividido em duas fases, sendo a primeira fase no período do Brasil Império, em que as crianças não podiam conviver em sociedade, e em um segundo momento, em que se passou a considerar as necessidades dos deficientes, que eram vistos como sujeitos de direitos e deveres.

A vertente médico-pedagógica foi influenciada por médicos pela atuação direta como diretores e professores. Percebendo a importância da pedagogia e também o quanto poderia ser prejudicial segregar as crianças mais comprometidas com adultos com diagnóstico de doença mental, médicos criaram instituições escolares em salas anexas aos hospitais psiquiátricos.

Embora esses pavilhões tivessem continuado com a segregação dos deficientes, havia a tentativa de ir além do atendimento médico e alcançar a educação. Iniciou-se a preocupação em sistematizar conhecimentos que pudessem ajudar na participação das crianças na vida do grupo social. Assim, passou a ser estabelecida na educação da pessoa com deficiência a questão da segregação social versus integração na prática social mais ampla (SILVA, 2012).

Silva (2012) ainda destacou as principais influências do campo da psicologia da vertente psicopedagógica foram as obras de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, e seu colaborador Théodore Simon, com testes de inteligência que classificava os deficientes com base nos critérios de aproveitamento escolar.

Os educadores sentiam dificuldade em reconhecer os alunos com deficiência e definiram os critérios a serem utilizados para a identificação, diante disso, passaram a ser considerados normais todos os alunos que eram capazes de se adaptar às condições de vida diária, sendo que essa capacidade era identificada com a simples observação do comportamento dos alunos. Essa observação era realizada pelos professores e por psicólogos.

A vertente psicopedagógica também sofreu influência das reformas implantadas no sistema educacional pelo movimento Escola Nova, que tinha por princípio a crença no poder da educação, motivada por idealistas interessados pelas pesquisas científicas e preocupados em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual das crianças. Os ideais da Escola Nova facilitaram a penetração da psicologia no campo da educação e disseminaram o uso dos testes de inteligência para identificar alunos com deficiência intelectual (SILVA, 2012).

Segundo Suhr (2012) o período conhecido como institucionalização da história da educação especial no Brasil foi caracterizado pela retirada e pela manutenção das pessoas com deficiência de sua comunidade de origem em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais geralmente situadas distantes de sua família.

Na década de 30, foram organizadas pela sociedade associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência, paralelamente, com ações governamentais, dessa forma, foram criadas associações anexas aos hospitais e ao ensino regular.

Conforme Silva (2012), o atendimento às pessoas com deficiência física foi realizado primeiramente pela Santa Casa de

Misericórdia de São Paulo, em uma classe anexa ao hospital. Dentre várias associações e escolas que surgiram ao longo desse período, em 1950 foi fundada a AACD (Associação de Assistência à Criança com Deficiência) criada pelo médico Renato Costa Bonfim, que tinha o objetivo de criar um centro de reabilitação com o mesmo padrão de qualidade dos centros existentes no exterior. Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, surgiu a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

De acordo com Fernandes (2013), o multiculturalismo, ambientado nas décadas de 60 e 70, que surgiu como um movimento de ideais resultantes de um tipo de consciência coletiva, que se opõe a qualquer forma de centrismos culturais, nesse sentido luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas.

Nos anos seguintes, grandes mudanças foram ocorrendo em benefícios desse grupo, tão marginalizado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, preconizava normas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando seus direitos à educação dentro do sistema geral de ensino, estabelecendo, anos mais tarde, tratamento especial para os educandos com deficiências físicas, mentais e superdotados, que encontravam-se em atraso considerável nos bancos escolares (OMOTE, 2004).

A terminologia necessidades educacionais especiais apareceu na década de 90, quando o modelo da educação inclusiva se disseminou. A partir de então, o fenômeno da deficiência e/ou desajuste passou a ser concebido não mais em função da limitação do sujeito, mas sim, em

função da resposta educacional e das possibilidades de aprendizagem do educando, configurando-se uma perspectiva interativa (SILVA, 2012).

Fernandes (2013) cita três documentos estimularam a adoção do paradigma inclusivo no sistema de ensino nas décadas de 90 e 2000: Declaração de Jomtien, proclamado na Conferência Mundial, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional.

Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Cujo objetivo é a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Convenção de Guatemala, o documento reafirma os direitos humanos e as liberdades e as liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, sobretudo o direito de não serem submetidas à discriminação com base na sua deficiência.

No ano de 2004, é publicado o documento que regulariza o acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, de modo a disseminar conceitos e diretrizes para a inclusão, constatando, assim, os benefícios para a escolarização de alunos com e sem deficiência (BRASIL, 2004).

Já no ano de 2005, são organizados centros de referência para superdotação e atendimento especializado, bem como orientações às famílias, incluindo a formação continuada de professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva, de acordo com Santos (2008).

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como

eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola (BRASIL, 2007).

Atualmente, é procurado cumprir com os preceitos de uma educação humanitária e inclusiva para todos, oferecendo oportunidade de acesso e permanência nas escolas regulares de todos os Estados, e buscando metodologias que supram as necessidades dos deficientes, sejam físicos ou intelectuais.

CONCEPÇÕES DO ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para atender as demandas dos alunos com deficiência é necessário, antes de qualquer adaptação, adequação ou estruturação é fundamental conhecer as características da deficiência que a pessoa possui assim como seus níveis, suas comorbidades, as alterações comportamentais ou físicas para elaborar estratégias de ensino adequadas para que elas contribuam na inclusão e na aprendizagem da pessoa com deficiência.

De acordo com Gaiato (2018, p. 119) “o ideal é tentar realizar as mesmas atividades que os colegas fazem [...]”, dado neste ponto a importância da adaptação ou adequação de conteúdos.

Gouveia e Chaves (2020, p. 4) mencionaram que são necessários fornecer meios para que o processo de inclusão ocorra, tais como: “material didático apropriado, proporcionando as condições ideais para o desenvolvimento e aprendizagem, condições estas que envolvem o acompanhamento, acessibilidade e infraestrutura adequada”.

Souza e Loureiro (2020, p. 29107) ressaltaram “a necessidade dos professores buscarem formação continuada e destacando a importância de haver profissionais capacitados para receber este aluno nas instituições de ensino regular a fim de incluí-lo”.

As autoras ainda pontuaram:

O processo de inclusão escolar no Brasil vem sendo amplamente discutido, mas observa-se que existe uma necessidade de olhares pedagógicos específicos para os diferentes ciclos de educação. Para que isso seja consolidado por profissionais que atuam na escola, faz-se necessário o conhecimento das prerrogativas judiciais e legislativas para fins de execução de direitos e melhora da educação (SOUZA; LOUREIRO, 2020, p. 29108).

Vale ressaltar que é de suma importância professores capacitados com especialização e conhecimento para atender uma sala de aula inclusiva, pois surgem desafios diários e é fundamental compreender as necessidades dos alunos.

França (2020, p.22) destacou que “ensinar nunca foi uma tarefa simples, pois é um processo que exige muita habilidade e competência para o educador diferenciar e desenvolver fatores sociais entre as pessoas que influenciam no ensino”.

Ao analisar os problemas que compõem o quadro de alunos inseridos nas escolas públicas de todo o país, é de suma importância que sejam repensadas as metodologias de ensino, e que os educadores busquem por diferentes formas de ensinar, de maneira que possa se assegurar a aprendizagem desses educandos, entretanto, para que se inicie o processo de inclusão nas escolas, é necessário que estas passem por um processo de transformação, não somente na estrutura física da escola, mas também em seu próprio

sistema e, atuando ao lado de seus atores, uma vez que não existe inclusão sem haver uma junção (FERREIRA, 2005).

Independente da dificuldade apresentada pela criança, adolescente ou adulto, todos têm o direito de aprender e, considerando tal premissa, no processo educativo e no contexto social dos educandos é primordial que o professor tenha papel significativo para a socialização e para a aprendizagem.

Os autores Aguiar e Duarte (2005), descreveram em sua pesquisa que não se deve rotular o aluno com deficiência, dando mais atenção a ele do que aos outros, e sim tratá-lo de maneira natural e, sobretudo, estimulando-o para mostrar que o mesmo é capaz. Outro ponto descrito pelos autores é ter conhecimento daqueles que frequentam as aulas, para que a metodologia de ensino envolva todos os alunos.

Fernandes (2013, p.167) pontuou que “a inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depende de uma ação escolar essencialmente pedagógica”.

Mas vale ressaltar que a inclusão dos alunos com deficiência não é uma ação única e isolada do professor, é fundamental que haja o envolvimento de toda comunidade escolar, como os gestores, os demais profissionais da escola e os pais, e

As figuras a seguir demonstram a estruturação dos vídeos produzidos pela respectiva autora.

Figura 1: Mosaico de instantâneos do vídeo de imagem e áudio



Fonte: MOTA (2019, p.56)

até mesmo, se possível, uma equipe multidisciplinar para contribuir com demandas necessárias do aluno.

Mota (2019) descreveu em sua pesquisa que na escola regular o ensino se dá, principalmente, pela oralidade, portanto um aluno surdo nas classes comum, a comunicação é um grande obstáculo, pois o diálogo professor e aluno é direto.

Nesta situação, caso o professor não tenha conhecimento da Língua de Sinais é importante ter um auxiliar ou outro profissional especializado para intermediar a comunicação, importante acrescentar que há leis que asseguram esse direito.

Mota (2019) também descreveu em sua pesquisa algumas aulas adaptadas de Física para alunos surdos através de vídeos.

[...] foram produzidos três formatos de vídeos, cujas Figuras 5, 6 e 7, respectivamente, ilustram: instantâneo do primeiro formato (imagem e áudio) que pode ser compreendido como a “matriz” que possibilitou a produção dos formatos acessíveis aos surdos e ensurdecidos; instantâneo do segundo (imagem, áudio e legendas em Libras) voltado aos que têm 56 proficiência na língua de sinais; e o terceiro para aqueles que têm preferência pela língua portuguesa escrita (MOTA, 2019, p.55-56)

No trabalho da autora em questão pontuou-se preocupações para desenvolver as atividades propostas como interação entre os profissionais envolvidos, posicionamento e, também a inserção,

das legendas em Libras estão associadas aos personagens do vídeo, tanto pelo posicionamento de inserção na tela como pela correlação entre as cores do vestuário [...] vestimentas com cores semelhantes às usadas pelos personagens (MOTA, 2019, p.57).

Independente de suas dificuldades, o sujeito tem interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, têm direitos e deveres, e acesso a educação escolar formal, assim “o aluno especial segue sendo o mesmo sujeito na educação, mesmo que com diferenças significativas em relação à grande maioria dos alunos de sua idade”, Fernandes (2013, p. 167-168) descreveu

Desse modo, potencializa-se a concepção de um currículo comprometido com as diferenças, problematizando-se as concepções e práticas escolares homogêneas que operam a partir da ideia de alunos ideais que aprendam os mesmos conteúdos, com base nas mesmas metodologias, em um mesmo ritmo e com mesma lógica de interpretação na apropriação do conhecimento (FERNANDES, 2013, 167-168).

“No estudo de questões curriculares é necessário reconhecer os caminhos pelos quais um conhecimento é transformado em objeto de ensino, identificando as diferentes formas como esta relação ocorre” (ROSA; ROSA, 2005, p.6).

Muitos alunos com deficiência têm dificuldade em absorver atividades abstratas, nesse sentido, a aula prática é uma etapa de um processo que favorece o aprendizado por torná-la significativo, concreto e contextualizado, segundo Rosa e Rosa (2005, p.6) “no âmbito da ação didática do

professor, acredita-se ser imprescindível à análise no processo de transposição didática”.

Pode ser mencionada como exemplo a lei da inércia, conhecida também como a Primeira Lei de Newton, diz que se um corpo está se movendo em uma direção, a tendência é manter-se naquela trajetória, com a mesma velocidade. Se esta se encontra parado, a menos que seja submetido a alguma força, permanece parado (SIGNIFICADO, 2021, p.1).

A atividade prática utiliza-se dos seguintes recursos:

moeda, papel cartão ou plástico e um copo.

Estratégia: coloca-se a moeda em cima do papel e puxa rapidamente, a tendência da moeda é cair no copo, permanecendo no mesmo lugar onde estava.

Outra opção da mesma atividade é com garrafas com um pouco de líquido e colocá-las sobre um papel, puxando o papel rapidamente para as garrafas permanecerem no mesmo lugar. Desta forma esse conceito pode ser mais bem compreendido por um aluno com deficiência, pois a atividade é realizada de maneira concreta.

Nas aulas de física o aprendizado se torna mais significativo e contextualizado quando o aluno passa a observar, interagir e investigar, as teorias. Sabe-se das limitações e barreiras que a educação brasileira enfrenta, mas no contexto da inclusão é necessário adequar às estratégias de ensino, adaptar ou adequar às atividades do aluno com deficiência.

Uma estratégia de ensino que se presta bastante à disseminação de uma informação vasta que o professor, com seus conhecimentos e experiência, pode organizar, sintetizar e atualizar para o aluno com evidente vantagem em economia de tempo. Ela permite, ainda,

que a experiência pessoal do professor e suas opiniões se acrescentem à informação contida em livros e revistas, enriquecendo com exemplos vivos e próximos à realidade dos alunos (STEINER, 2017, p.38).

Pôde ser observado que é preciso repensar as estratégias de ensino, pois um aluno com uma deficiência física que possua limitações em seus membros superiores terá dificuldade para manipular determinados objetos, ou um aluno com deficiência visual em visualizar fórmulas complexas, portanto é preciso pensar no aluno para que as estratégias de ensino potencializem suas habilidades e não evidenciem suas dificuldades.

No ensino de Física, percebe-se a importância dessa interação social no processo de aprendizagem escolar, já que esta Ciência se encontra próxima e presente na realidade do educando. Neste sentido, a teoria enfatiza a relação entre os conceitos científicos (ambiente escolar) e os conceitos espontâneos (apropriados no cotidiano), como forma de favorecer a formação dos conceitos. As proposições de Vygotsky a respeito deste processo de formação de conceitos possibilita verificar a relação existente entre o pensamento e a linguagem, pelos quais ocorre a internalização do conhecimento, e as relações estabelecidas entre os conhecimentos cotidianos e os científicos (ROSA; ROSA, 2005.p. 9-10).

Com base nas menções acima, afirmamos que no contexto da disciplina de Física, é preciso que o professor conheça o perfil do aluno, suas dificuldades e habilidades, repense as maneiras de trabalho, realize adaptações e modificações para que a aprendizagem e a inclusão seja uma prática permanente e efetiva.

METODOLOGIA

Antes do aprofundamento teórico sobre o tema proposto houve a necessidade de realizar a bibliográfica, que conforme Santos, Molina e Dias (2007, p.127):

[...] é um tipo de pesquisa obrigatório a todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado sistematicamente com base em materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Dentre os materiais que podem ser fontes de informação e conhecimento os mais utilizados são livros, revistas (periódicos), textos da internet, documentários, fitas de vídeo, DVDs, disquetes, entre outros (SANTOS et al., 2007, p.127).

Quanto à abordagem ela teve caráter qualitativo, que ainda de acordo com Santos, Molina e Dias (2007, p.155) “qualitativa- são os estudos onde o pesquisador observa os fatos de forma indireta, privilegiando o contato com o contexto estudado”.

Kleina (2016, p.40) descreve sobre a fundamentação teórica “como provavelmente teremos um número grande de livros e documentos que poderão servir para embasamento de nossa pesquisa, será necessário adotar algum método para organizar e dar maior eficiência a esse processo”.

Os principais livros utilizados nesta pesquisa foram de Aline Maira da Silva (2012) sobre a ‘Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos’ e o livro de Fernandes (2013) ‘Fundamentos para a Educação Especial’ o artigo de Rosa e Rosa (2005) onde descreveram o ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio, dentre outros que foram mencionados na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de escolas inclusivas, como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação.

As políticas educacionais voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais são essenciais para promover a igualdade, porém não se pode pausar ensinamentos e cuidados apenas porque existem dispositivos legais a serem seguidos; é preciso que o educador se conscientize com a situação daqueles que anseiam pela aprendizagem, e lhes ofereça uma educação de qualidade.

Ao que concerne às adaptações é fundamental conhecer as limitações, dificuldades e habilidades dos alunos com necessidades educacionais para que as atividades realizadas sejam adequadas. Vale reforçar que o papel do professor, nestes casos, é primordial para a efetivação da inclusão e da inclusão do educando, pois suas práticas determinarão o sucesso, ou não, de todo o processo, uma aula bem preparada traz diversos benefícios aos alunos com deficiência, e as aulas práticas contribuem para isso, pois favorecem o aprendizado e a abstração de conceitos complexos.

Contatou-se que há a necessidade de realizar mais pesquisas sobre a temática, pois há poucos estudos publicados até o presente momento sobre o Ensino de Física no contexto da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. **Rev. Brasil. Ed. Esp.**, Marília, v. 2, n. 11, p.223-240, maio 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26541/1/S1413-65382005000200005.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Congresso Nacional. **LEI nº 10. 793**, de 1º de dezembro de 2003.

_____. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, S. J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba Intersaberes, 2013

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

FRANÇA, Milena Pereira da. **As estratégias pedagógicas no ensino de alunos com autismo na educação infantil**: um estudo bibliográfico. 2020. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2020. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/2023>. Acesso em: 15 out. 2021.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: Guia Completo para Entender o Transtorno do Espectro Autista**. 4ª ed. São Paulo: Versos, 2018.

GOUVEIA, N. L.; CHAVES, N. de P. S. The teaching-learning of colors and shapes in early childhood education: an experience with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e905985925, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5925. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5925>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**:

planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2016.

MOTA, Viviane Medeiros Tavares. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**: ensino de física para deficientes auditivos. 2019. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13847/Viviane%20Medeiros%20Tavares%20Mota.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

OMOTE, S. (org.) **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Ensino de física: objetivos e imposições no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. L.], v. 4, n. 1, p. 357-368, jan. 2005. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, M. P.; PAULINHO, M. M. (Orgs.). **Inclusão na Educação**. Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SIGNIFICADO de Inércia. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inercia/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Maria Aline da. **Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, Sheila Carla de; LOUREIRO, Mariana Orfão. Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 5, p. 29102-29114, 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n5-384>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10296/8620>. Acesso em: 14 out. 2021.

STEINER. Prof. Carlos Eduardo. **Aula expositiva**. 2017. Departamento de Genética Médica, FCM/ Unicamp.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Isabel Cristina Palma Paes

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário Fieo (2009); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Edgard Carone e Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Professor Dr. Luís Lustosa da Silva.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS: UM DESAFIO A PERCORRER



RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade apresentar a teoria, no que diz respeito aos problemas de aprendizagem na perspectiva dos distúrbios comportamentais que afetam muitas crianças e adolescentes nas instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares. A preocupação dos profissionais da educação e da sociedade vem aumentando a cada ano, pois mais e mais casos de comportamentos destrutivos, condutas agressivas, entre outros, afetam o desempenho escolar de muitos alunos. Este estudo traz definições e abordagens sobre alguns tipos de distúrbio de comportamento, e propõe alternativas para criar possibilidades de aprendizagem frente a estes obstáculos do cotidiano escolar. Pretendeu-se enfatizar a necessidade do acompanhamento de especialistas juntamente com a participação dos profissionais da educação e da família para o uma aprendizagem significativa da criança.

Palavras-chave: Distúrbio; Aprendizagem; Comportamento; Família; Educação.

INTRODUÇÃO

O processo e o produto do conhecimento estão presentes na construção do conhecimento escolar. Assim, vai se tornando claro que a seleção de conteúdos não é apenas uma lista de conhecimentos transmitidos de acordo com um modelo escolhido, mas que emerge das condições reais em que dá o trabalho com o conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

Os problemas de comportamento podem acarretar dificuldades de aprendizagem e é, sem dúvida, um dos aspectos mais angustiantes no dia a dia.

Esta pesquisa teórica nos leva a refletir e articular alguns questionamentos sobre o ensino aprendizagem e os quadros de distúrbios do comportamento que vêm associados ao baixo desempenho escolar, a repetência, expulsões e suspensões escolares, entre outros.

É preciso inserir mudanças na atuação junto aos alunos, e a aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas que deve ser construída a cada dia, junto com o professor e com os especialistas, se necessário, para que possa potencializar a sua permanência em classes comuns e o interesse dos mesmos no processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a presença da família na aprendizagem das crianças é fundamental, pois faz com que o educando sinta laços de afetividade e tenha uma cognição significativa.

DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS E FRACASSO ESCOLAR

Uma grande parte dos distúrbios de comportamento reflete o desequilíbrio social e emocional.

A sexualidade é uma curiosidade natural do ser humano em entender sobre o próprio corpo e sobre corpo do sexo oposto. Torna-se um distúrbio quando apresenta ansiedade exagerada, reações impulsivas e deturpação da realidade.

Outro aspecto do distúrbio do comportamento pode vir de problemas familiares, em cujo núcleo existem situações que podem interferir na aprendizagem, refletindo-se diretamente no rendimento escolar, dentre eles a separação dos pais; morte dos pais ou parentes próximos; superproteção; abandono de incapaz; etc.

A vacância é um distúrbio de comportamento que expõe o “paciente” a altos riscos de danos físicos.

O fato de andar sem parar e sem rumo, pode sofrer uma queda, corre o risco de ser atropelado, pois não tem noção do perigo. Além de vagar, repete sem parar e em voz alta alguma palavra, repetindo-a o dia todo (nesse contexto fica evidente a impossibilidade de convívio).

A vacância noturna é ainda mais problemática pelos incidentes e transtornos que acarreta.

Uma maneira eficiente de realizar a investigação das possíveis causas de vacância é a manutenção de um registro diário de ocorrências. Esse registro é extremamente útil, pois permite relacionar os fatos ocorridos a eventuais comportamentos reacionais.

O registro deve conter informações que possibilitem identificar se a vacância teve início a partir de algum fato ou emo-

ção, se houve alguma palavra ou frase que a desencadeou.

Outro transtorno que pode ocorrer é a pessoa não conseguir ficar só e “perseguir” outra, como se fosse sua única ligação com o mundo, no qual ele não pode viver sem ajuda.

Estudos revelam que a prevenção dos distúrbios comportamentais deve iniciar já quando o casal idealiza ter um filho; futuros pais devem evitar exposição a agentes ambientais que comprovadamente podem causar alterações nas células reprodutivas ou interferir no processo de formação e desenvolvimento cerebral do futuro filho.

Na escola, o aluno socializa, entre outros elementos, conceitos, comportamentos e atitudes, num universo em que se articulam o saber, o sentir, o valorar.

A vida em sociedade organiza-se tomando como referência valores que, no desenvolvimento do processo educativo, são construídos e reconstruídos. O aluno deve reconhecer a presença dos valores em seu aprendizado, identificar as relações entre o aprender e em selecionar as informações, e refletir sobre a importância destes para a afirmação de valores éticos para a construção do conhecimento.

Há, entretanto, algumas perguntas para as quais não se tem as respostas óbvias. Elas fazem com que se reflita o porquê do fracasso escolar, pois apontam para situações vivenciadas no dia a dia da escola.

Quando se fala em fracasso escolar, além de tentar analisar os fatores que contribuem para o seu surgimento, é necessário ter o conceito do seu oposto: a aprendizagem.

Aprendizagem é um processo vincular, ou seja, que se dá no vínculo entre quem ensina e quem aprende, ocorre, portanto, entre subjetividades.

Para aprender o sujeito coloca em jogo seu emocional, seu corpo e sua inteligência. A aprendizagem tem um caráter subjetivo, pois o aprender implica desejo que deve ser reconhecido pelo aprendiz.

A aprendizagem é a articulação entre o saber, conhecimento e informação. Aprender passa pela observação do objeto, pela ação sobre ele, pelo desejo, e o saber é a apropriação do conhecimento pelo sujeito de forma particular, própria dele, pois implica no inconsciente.

De maneira geral, o fracasso escolar pode ser visto por duas diferentes abordagens: fatores internos e externos à escola.

Perrenoud diz que “é a própria organização escolar do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar”. E afirma que:

[...] definir fracasso escolar como consequência de dificuldades de aprendizagem é uma visão naturalizadora, que separa os que têm êxito dos que não têm êxito e que o sentimento de fracasso experimentado por um aluno, muitas vezes, é a interiorização do julgamento da instituição escolar expresso pelo professor no seu alto saber (PERRENOUD, 2000).

Porém, não se pode descartar os distúrbios comportamentais que estão relacionados a uma série de fatores que podem implicar na aprendizagem, resultando no fracasso escolar.

O professor deve identificar o perfil cognitivo do aluno, potencializando suas dificuldades, e observando situações no qual possa perceber algum transtorno/distúrbio que poderá afetar a aprendizagem deste aluno. A compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo está muito além das evidências

dos altos índices de evasão e reprovação escolar.

A natureza das disfunções na aprendizagem deve ser considerada como consequência de inúmeros fatores como citado anteriormente.

De fato, 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.

É importante entender o processo de ensino aprendizagem. A interação em sala de aula é um fator de muita importância e, por esta razão, a descrição dos padrões de interação próprios das situações didático-pedagógicas escolares tem que ser determinada de acordo com a realidade na qual está inserida.

Dentro deste quadro, os problemas de comportamento podem acarretar de maneira predominante dificuldades de aprendizagem. Entre eles estão: o comportamento destrutivo, o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), problemas familiares, transtorno desafiador e opositivo, entre outros.

O indivíduo ao ingressar na escola já teve experiências relacionadas a diversas situações e irá reagir a esse novo ambiente de acordo com condicionamentos anteriores, sendo, portanto, frequente encontrarmos crianças que não conseguem adaptar-se, sem ter satisfatório rendimento nos estudos por estarem comprometidas por ansiedades e tensões psíquicas (NOVAES, 1986).

Segundo o Programa Incluir (parceria entre a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – APDM, e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), a proporção entre meninos e me-

ninas afetados varia aproximadamente de 2:1 em estudos populacionais e até 9:1 em estudos clínicos.

A diferença entre essas proporções provavelmente se deve ao fato de as meninas apresentarem mais transtornos e menos sintomas de conduta, causando menos incômodo às famílias e à escola.

Ao longo do desenvolvimento, estes transtornos comportamentais ficam associados ao aumento do baixo desempenho escolar, repetência, expulsões e suspensões escolares.

As relações difíceis com os familiares e colegas, o desenvolvimento da ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de conduta e delinquência, experimentação e abuso de drogas precoces, também estão associados aos distúrbios e é fundamental a procura de ajuda especializada para dar suporte aos professores e auxílio às famílias.

CONDUTAS AGRESSIVAS EM SALA DE AULA: UMA TRISTE REALIDADE

A escola fundamental [...] deveria ser, em um regime plenamente democrático, uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva; enfim, um despertar para que o mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical, poética no Brasil ou fora do Brasil. Este ideal, que forma o ser consciente das conquistas do gênero humano, não pode ser barateado nem trocado por esquemas inertes ou migalhas de uma informação científica ou histórica (BOSI, 1993).

Há muito está posto o desafio de construir práticas educativas que conduzam para além do simples reconhecimento das diferenças e da realidade.

Práticas educativas em que a repetição e a reprodução, seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos da sociedade de consumo, dão lugar ao entendimento e à descoberta construídos por meio do diálogo, da comunicação e do questionamento de saberes e fazeres de cada um e de todos.

Por isso, tem-se questionado, de uma forma racional, a possibilidade da coexistência dos mais variados tipos de “modelos”, de modo que provoque o encontro e o debate de significados e sentidos para uma escola de qualidade.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, determinando inclusive sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentra. Na teoria de Piaget (1987), o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

Onde paralelo ao desenvolvimento cognitivo se encontra o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

Um dos problemas mais frequentes que preocupam os professores, as famílias e os próprios alunos é a conduta agressiva em sala de aula. Percebe-se completa falta de tolerância por parte dos alunos, dos professores e até mesmo dos funcionários da escola.

As dificuldades de aprendizagem podem ser as causas dos problemas afetivos e de conduta de muitos alunos. um problema leva ao outro criando um ciclo difícil de ser rompido, cabendo aos pais e aos professores observar as atitudes e postura dos menores, a fim de identificar a causa de suas dificuldades (emocionais, de conduta ou de aprendizagem) para que

se possa atuar da melhor forma no rompimento desse processo destrutivo.

Porém, um dos problemas que mais preocupam é a violência. E esta pode ser classificada por dois tipos: a violência que tem como finalidade solucionar conflitos e a violência gratuita.

A primeira é um tipo de agressão que, infelizmente, é muito comum na nossa sociedade que prefere não resolver os conflitos de maneira pacífica (exemplo: as guerras).

A violência é utilizada para a resolução do conflito. Na escola percebe-se o mesmo. Os alunos não conversam para resolver seus conflitos, partem logo para a agressão, não se importando com as consequências que seus atos podem proporcionar.

Isso gera um clima de desconfiança nas relações, dificultando a cooperação e o bem estar no ambiente escolar. O segundo tipo de agressão é tão destrutivo quanto o primeiro.

Faz a vítima que sofre a agressão gratuita uma pessoa desprovida de autoestima, ansiosa, depressiva, com constante sensação de medo e forte rejeição à escola.

Além disso, traz consequências para o próprio agressor que se torna uma pessoa que não consegue conviver com o diferente e nem lidar com as contrariedades da vida.

Muitas vezes, usam a violência para tornarem-se líderes de gangues ou de locais onde costumam frequentar, mesmo se esse lugar for a escola.

[...] Nessa dinâmica, as relações sofrem deteriorações difíceis de reparar, pois as pessoas envolvidas tiram o pior de si mesmas, a colaboração torna-se difícil, árdua e, às vezes, impossível,

a convivência pode criar problemas sérios nos grupos e nas pessoas mais preocupadas em molestar os outros e a fazer esforços de todo tipo para suportar os conflitos (LÓPEZ, 2004).

Segundo LÓPEZ, 2004, é possível destacar quatro dimensões principais que devem ser objeto de atenção no contexto escolar: pessoal, cognitiva, afetiva e de conduta. Destaca também os conteúdos emocionais e sociais para o bem-estar e apoio dos alunos com problemas escolares:

Personalidade: autoestima – geral e escolar; autoeficácia; lugar de controle.

Cognitivos: visão positiva (do ser humano); juízo moral (pós-convencional); valores (diversidade, tolerância, etc); planejamento de metas realistas.

Afetivos: empatia; amizade; rede social; relaxamento; autocontrole emocional.

De conduta: habilidades sociais; habilidades interpessoais; conduta pró-social; controle de agressividade.

Enfim, em todas as situações, os professores devem ter um olhar atento e sensível a estas questões do cotidiano escolar. Buscar a identificação dos problemas afetivos e de conduta, analisar suas possíveis causas e agir da melhor forma para melhorar a convivência dos alunos. Portanto, a estratégia mais adequada é a prevenção. O desafio é procurar que os alunos se rendam bem sem pôr em questão o seu bem-estar.

São necessários programas formais de intervenção com as famílias, palestras nas escolas, para que esta proposta preventiva tenha o efeito esperado.

AS AÇÕES DO PROFESSOR, PSICOPEDAGOGO E DA FAMÍLIA DIANTE DOS DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS E FRACASSO ESCOLAR

As pessoas envolvidas no processo educativo sentem necessidade de saber como as crianças pensam, se desenvolvem, adquirem conhecimento do mundo e para atender essas necessidades procuram estudar, pesquisar e aprender.

Levando-se em consideração a vida diária de um professor, observa-se o surgimento de fatos que são incomuns, confusos e até preocupantes. Isto acontece quando o mesmo se depara com crianças com dificuldade.

Apesar de ter se preparado para a profissão, o professor às vezes se sente impossibilitado quando se defronta com tais obstáculos, como quando surge uma criança que não consegue aprender por mais tentativas que se faça, a lacuna na compreensão do ser humano se apresenta em toda sua grandeza.

Frente às dificuldades escolares, as crianças apresentam um declínio no prazer da aprendizagem logo que se depara com elas.

[...] A educação escolar tem como objetivo fundamental promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessário para que os alunos possam ser membros ativos em seu âmbito sociocultural de referência. Para atingir o objetivo indicado, a escola deve conseguir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educativa, tanto compreensiva quanto diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, que evite a discriminação e a desigualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, que respeite suas características e suas necessidades individuais (BLANCO, 2004).

Este capítulo foca a ação dos professores frente aos problemas comportamentais e em como o psicopedagogo pode ajudá-lo nas questões da aprendizagem.

Atualmente há uma tendência cada vez maior para os currículos abertos e flexíveis, que permitem responder aos desafios da diversidade. São estabelecidas aprendizagens mínimas, para assegurar que todos os alunos adquiram os conceitos básicos, desenvolvendo e enriquecendo seu conhecimento.

As propostas para assegurar o aprendizado dos alunos que apresentam problemas comportamentais são possibilitadas pela parceria que o psicopedagogo deve ter com a escola e com o professor.

O psicopedagogo visa buscar os obstáculos e as causas dos problemas de aprendizagem, estuda as questões que surgem durante o processo diagnóstico do aluno e aponta caminhos para um aprender mais eficiente.

O diagnóstico e o tratamento podem ser realizados na própria instituição, locais neutros ou em clínicas particulares, porém sempre mantendo contato com o professor e com a família.

As dificuldades com a aprendizagem podem decorrer de diversas causas, e os sintomas que aparecem, quase sempre, estão ligados ao uso do instrumental simbólico, cujo domínio nos permite aprender todos os conhecimentos do mundo – a linguagem escrita, oral, corporal, cartográfica, matemática, visual, informática etc.

Nesse sentido a ação do psicopedagogo se faz a partir de uma entrevista com a mãe (Anamnese), objetivando colher informações como: Identificação da criança: nome, filiação, data de nascimento, endereço, nome da pessoa que cuida da criança, escola que frequenta, série, turma, horário,

nome da professora, irmãos, escolaridades dos irmãos, idade dos irmãos. Motivo da consulta, esclarecimento sobre o trabalho psicopedagógico, definição de local, data e horário para a realização das sessões e honorários.

Além destes, realiza o EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), a aplicação das provas piagetianas e projetivas com a criança, as sessões lúdicas centradas na aprendizagem e, por fim, a devolutiva para a família e para o professor para os devidos encaminhamentos.

A avaliação das possíveis necessidades educativas dos alunos revela-se como um dos componentes mais críticos da intervenção psicopedagógica.

Cabe ao professor interagir com o psicopedagogo de forma que juntos, possam construir vínculos que possibilitem a melhor maneira do aluno superar suas dificuldades de aprendizagem.

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento ligada tanto à Educação quanto à saúde e que, além das dificuldades encontradas em âmbito escolar, o psicopedagogo precisa investigar as mudanças que possam vir do lar destes indivíduos, podendo afetar, mesmo que indiretamente, o aprendiz.

Bossa (2007) afirma que a Psicopedagogia define que todo ser humano é capaz de aprender e que, se houver qualquer elemento que dificulte essa ação, o psicopedagogo deve intervir incessantemente para solucionar tais problemas. Hoje em dia, a psicopedagogia está crescendo em estudos e principalmente em seu campo de atuação e este profissional é fundamental nas instituições escolares, como afirma o autor:

Cabe ao psicopedagogo assessorar a escolanosen sentido de alertá-la para o papel que lhe compete, seja redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores e seja encaminhado a alunos e outros professores (BOSSA, 2007, p.67).

Acima de tudo, o psicopedagogo como profissional, deve estar sempre atualizado e manter a sua formação continuada para exercer um papel totalmente diferenciado no atendimento e diagnóstico das crianças.

O objetivo do tratamento psicopedagógico é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade do sujeito aprender normalmente em condições melhores, enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento. (PAÍN apud BOSSA, 2007, p.21).

Portanto, a psicopedagogia caminha para que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem e que gere, acima de tudo, a sua autonomia nas questões escolares.

Os psicopedagogos, auxiliam da melhor forma possível a elaborar um plano de aula para que os alunos possam entender melhor as aulas, ajudar na elaboração do projeto pedagógico, orientar os professores e contar com a ajuda dos demais profissionais da saúde como fonoaudiólogos, psicólogos entre outros.

A partir de avaliações psicopedagógicas deve orientar as famílias e o trabalho em conjunto com os professores e gestão, para auxiliar o aluno da melhor forma possível para que este supere todas as barreiras.

Diante do exposto, é preciso ressaltar que Psicopedagogia é uma área de conhecimento ligada à Educação e a saúde, que estuda e trabalha com o processo de aprendizagem humana e suas dificuldades, considerando o meio em que a criança vive, sua família, escola, história de vida e a sociedade a qual pertence. Os Psicopedagogos também devem estar atentos às mudanças culturais e incluir na formação dos educandos que necessitam de ajuda para a formação do aprendiz.

O estudo da psicopedagogia, de acordo com Bossa (2000), fica definido no estudo do ser humano enquanto um ser que aprende e uma elaboração de metodologias e diagnóstico para atender as crianças que por algum motivo, possuem uma dificuldade de aprendizagem.

Atualmente o psicopedagogo possui um amplo leque de atuação, como clínicas, escolas, pesquisas acadêmicas entre outros, que cresce em sua formação e atuação a cada dia no Brasil e a capacidade de diagnosticar e atender os alunos em sua especificidade.

O psicopedagogo na escola pode contribuir em três aspectos: no que se refere à gestão pedagógica, a comunicação e o apoio individualizado. O professor deve ter consciência de que seu papel em sala de aula deve ser de mediador da aprendizagem contribuindo com o aluno e levando o mesmo para a autonomia.

A Psicopedagogia não deve ficar focada no ambiente escolar, mas expandir e atingir a família e o entorno que o aluno está inserido, respeitando todas as etapas de aprendizagem e dando suporte ao professor e a família logo após o diagnóstico.

Deve-se lembrar que os professores da educação infantil devem ter em mente a importância do brincar para a construção do significado e para que as crianças

estruturam sua autoimagem e sua interação com o mundo, partindo do eu, para o mundo, contribuindo para o fortalecimento dos laços afetivos, sendo vitais para seu ato educacional, e é justamente nessa primeira fase que a figura de um psicopedagogo com o auxílio adequado pode ajudar a criança em suas dificuldades de aprendizagem.

O apoio pedagógico individualizado é voltado mais para o contexto clínico, onde é desenvolvido um trabalho com os alunos que apresentam necessidades de um atendimento especializado. Neste caso, deverá ser feito práticas para desenvolver, na criança, as funções cognitivas necessárias, ajudando assim seu desempenho na escrita e na alfabetização.

Portanto, a parceria entre a escola, educadores e a figura do psicopedagogo são fundamentais no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos que necessitam de respeito às suas singularidades e especificidades, pois cada indivíduo aprende de maneira única.

Atualmente os pais estão transferindo a função do educar para as escolas, o pretexto para tal atitude é afirmar que não tem tempo pois trabalham muito, deixam as crianças em tempo integral na escola, onde se alimentam, estudam e só chegam em casa para dormir e no outro dia se inicia o ciclo novamente.

De acordo com Paulo Freire (1987), o professor exerce uma função de mediador do processo de ensino e aprendizagem e não deve ser visto como uma pessoa responsável pela criação do indivíduo.

Constantemente, algumas famílias transferem funções que não são da escola, como consequência disso, temos o mal desempenho escolar e a indisciplina, pois muitas vezes por rebeldia, as crianças e adolescentes começam a fazer certas coi-

sas a fim de chamar a atenção dos responsáveis.

Os pais devem separar um tempo para poder acompanhar a vida escolar de seus filhos, seja nas lições de casa ou reuniões pedagógicas para que haja um comprometimento maior com a educação de seus filhos, no entanto, não é o que acontece muitas vezes, como afirma Miller (2000, p.31): “Quanto ao envolvimento dos pais nas atividades propostas pelas escolas constatamos que muitos não dispõem de tempo para estarem indo à escola participar de discussões pedagógicas”.

Além das questões de falta de tempo por causa do trabalho, ainda tem as famílias de pais separados, o que dificulta mais ainda o processo de comunicação entre até mesmo entre os próprios pais, e a relação com a escola fica cada vez mais distante.

A escola enquanto uma instituição que promove o aprendizado e relações culturais, precisa estimular a participação das famílias na vida de seus filhos, deve ser um ambiente acolhedor, que embora tenha as funções de cuidar e educar, são apenas tarefas complementares aos cuidados do seio familiar.

Além disso, se as crianças e adolescentes perceberem que o pai está realmente preocupado e interessado com que fazem na escola o trabalho de ensino seria muito mais fácil, a partir de estudos realizados, muitas vezes o mal desempenho de uma criança é uma maneira para atingir o olhar dos pais que muitas vezes está só trabalhando e não reserva alguns minutos para conversa.

Com o acompanhamento familiar é possível encontrar maneiras mais eficazes de até mesmo solucionar problemas de dificuldade de aprendizagem por conhecer melhor as individualidades desta criança.

A família também deve estar envolvida em todas as decisões do que se refere às escolas, esse direito previsto por lei inclusive, permite uma ligação entre família e escola.

Piletti (1987) afirma em seu livro que:

O fato de as atividades de ensino e aprendizagem, nas diversas matérias, constituírem as funções específicas da escola, não implica que a comunidade deva estar ausente delas. Pelo contrário: quanto maior a presença da comunidade, tanto maior tenderá a ser a eficácia dessas atividades (PILETTI, 1987).

O ideal para uma aprendizagem concreta e significativa seria criar um ambiente propício para o diálogo entre essas duas instituições e importância na vida do indivíduo como a escola e a família, um local em que haja o diálogo e a colaboração mútua entre as partes.

Diante desta dificuldade de garantir a aproximação entre pais e a escola, o gestor também vai desempenhar a tarefa de permitir a aproximação da família à escola, seja por meio de eventos, reuniões, mas que haja de fato uma relação de harmonia e diálogo entre as instituições escola e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, é muito importante o processo de criação pedagógica, na busca de novas estratégias metodológicas, respeitando as diferenças e ao mesmo tempo, levando em consideração a parceria com os especialistas e com o psicopedagogo.

Observou-se também a necessidade da consciência da realidade, da falta de tolerância por parte das pessoas e do estresse que os problemas e a correria do dia a dia acarretam na personalidade humana.

Não se pode perder de vista as especificidades de cada distúrbio apresentado para que se possa oferecer respostas educativas adequadas para a garantia do pleno desenvolvimento e de um melhor desempenho escolar.

Portanto, as estratégias de ensino e as parcerias com os especialistas devem ser considerados para que possibilitem a plena inserção destes alunos, e que sejam oferecidos apoios pedagógicos que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para os alunos com distúrbios comportamentais, considerando, assim, sua forma peculiar de aprender e a de conviver no mundo que os rodeia.

O apoio pedagógico individualizado é voltado mais para o contexto clínico, onde é desenvolvido um trabalho com os alunos que apresentam necessidades de um atendimento especializado. Neste caso, deverão ser feitas práticas para desenvolver na criança, as funções cognitivas necessárias, ajudando assim seu desempenho na escrita e na alfabetização.

Antes da inserção das novas tecnologias à sala de aula, o ensino ficava restrito somente ao uso do giz e lousa. Após a inserção dessas novas ferramentas no cotidiano do educando, foi possível despertar o interesse e a curiosidade com o uso do computador e internet em sala de aula.

Por consequência, os conteúdos desses recursos ajudam a excluir o lado negativo que a educação possui e deixa que a criança aprenda de uma maneira mais próxima ao seu mundo.

Portanto, a parceria entre a escola, educadores e a figura do psicopedagogo são fundamentais no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos que necessitam de respeito às suas singularidades e especificidades, pois cada indivíduo aprende de maneira única.

Logo, o trabalho do psicopedagogo não pode ser isolado; deve haver uma parceria entre os professores e a família do educando para que este tenha sucesso em sua aprendizagem, então, a criança será preparada para sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** MEC/SEF/SEESP, Brasília, 1999.

BARROS-NETO, T.P. **Sem medo de ter medo – um guia prático para ajudar pessoas com pânico, fobias, obsessões, compulsões e estresse.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

BECK, A; RUSH, A.J.; SHAW, B.F.; EMERY,G. **Terapia Cognitiva da Depressão.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

BECK, J. **Terapia Cognitiva – Teoria e Prática.** Artes Médicas, 1997.

BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.** In: COLL, César; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.123.

BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, M. Graça, FURTADO, Odair (orgs). **Psicologia Sócio-Histórico (Uma perspectiva Crítica em Psicologia).** Cortez Editora, São Paulo, 2001.

BRANDÃO, A e VIEIRA, C. **Definições e Indefinições da Aprendizagem.** São Paulo: Summus, 1992.

CARVALHO, M. **Elementos para construção do ensino, pesquisa e extensão.**Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ENQUITA, Mariano. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

JARDIM, W.R. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental: manual de identificação e intervenção.** São Paulo: Loyola, 2001.

LÓPEZ, F. **As condutas agressivas em sala de aula.** In: COLL, César; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.123.

LOWEN, A. **O medo da vida: caminhos de realização pessoal pela vitória sobre o medo.** São Paulo: Summus, 1986.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. U, 1986.

Manual de diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / American Psychiatric Association, tradução . Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MASINI, Elcie. F. Salzano. **Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios.** In: Revista da Psicopedagogia 2006; p 26.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, M. **Psicologia escolar.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO.M.H. de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, T. A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. (trad.) Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

RANGÉ, B.(org.). **Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais – Um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar. O problema escolar e de aprendizagem**. 8ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

TEIXEIRA, M. H. **Artigos de Psicologia**. Disponível em <www.artigosdepsicologia.wordpress.com>. Acesso em 20 junho 2023

VARELLA, Dráuzio. **Síndrome/Transtorno do Pânico**. Disponível em: <www.drauziovarella.com.br/letras/s/transtornosindrome-do-panico>. Acesso em 15 maio 2023.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

Jader Rodrigo Viera Rigo

Pós Graduação em Segurança Pública e Direito– IGUAÇU,
2023.

MONITORAMENTO ELETRÔNICO: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO NA RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE (PPLS) NA 7ª DELEGACIA PENITENCIÁRIA (7ª DPR)?



RESUMO: O propósito deste estudo é examinar os aspectos teóricos e práticos da vigilância eletrônica de infratores. Iniciamos a pesquisa com uma breve visão histórica da evolução das punições desde a Idade Média até os dias atuais, analisando as contribuições de Beccaria e Foucault sobre o assunto. Investigamos a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, que é a realidade em que estamos inseridos atualmente. A vigilância eletrônica está diretamente relacionada ao surgimento da sociedade de controle, uma vez que intensificou a vigilância sobre os cidadãos e redefiniu os conceitos de intimidade e privacidade. A vigilância eletrônica surgiu no contexto das penas alternativas que visavam encontrar soluções para os problemas no sistema prisional. Devido à introdução recente no sistema legal brasileiro pelas Leis nº. 12.258/2010 e 12.403/11, não há conclusões definitivas sobre os resultados do uso da vigilância eletrônica no Brasil, pois alguns estados ainda estão realizando testes piloto para avaliar os equipamentos. Analisamos os resultados de experiências em outros países e algumas sugestões adotadas para contornar as dificuldades e falhas encontradas durante a implementação do sistema. Por fim, discutimos os dilemas éticos e divergências doutrinárias que envolvem a vigilância eletrônica.

Palavras-chave: Monitoramento Eletrônico; GPS; Sistema Prisional; Superlotação.

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho surgiu a partir da ideia de construir um relato de forma a contribuir com a instituição SUSEPE/RS por meio da formação do autor da pesquisa em Física (professor do magistério público estadual do RS durante 8 anos) e de sua atuação no Sistema Penitenciário do RS como Policial Penal na Unidade Prisional de Nova Prata/RS desde 2021.

Tendo em vista o conhecimento técnico do pesquisador sobre a física na aplicação dos princípios atrelados ao Monitoramento Eletrônico, acredita-se na contribuição do trabalho e na reflexão pelo debate gerado aqui sobre o assunto referido por meio de uma visão técnica e prática no entendimento do uso da Tornozeleira Eletrônica no Sistema Penitenciário do Estado do Rio Grande do Sul, em especial da região da 7ª DPR.

Observa-se que, por meio de conversas informais, na maioria das opiniões dos Agentes Penais, existe uma descrença na monitoração eletrônica como um meio eficaz de ressocializar o PPL. Um dos fatores que levam a esse pensamento pode ser o fato do desconhecimento dos princípios físicos que norteiam a Monitoração Eletrônica em seu pleno funcionamento e execução bem como a sua real finalidade de alternativa penal da prisão. O indivíduo permanece “preso” e cumpre sua pena de maneira peculiar a alternativa imposta pelo juiz qualificado para tal finalidade.

Busca-se, por meio do trabalho, pesquisar contribuições do uso da tornozeleira eletrônica na ressocialização dos PPLs assim como observar os mecanismos envolvidos no uso do dispositivo e possíveis melhorias na sua execução para evitar fraudes.

O presente trabalho também visa o estudo dos mecanismos de execução do dispositivo eletrônico associado ao sistema GPS e possíveis melhorias na monitoração no aprimoramento da utilização dessa medida cautelar na reintegração e ressocialização do PPLs.

A coleta de dados foi realizada mediante conversa com os Policiais Penais e acesso a dados dos sistemas INFOPEN e Geosites da rede intranet da SUSEPE por meio de login e senha já que se tratam de informações sigilosas sobre os dados pessoais dos PPLs.

A construção do Trabalho de Conclusão de Curso é uma etapa primordial para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, sendo este um dos mais importantes trabalhos na vida acadêmica dos alunos. Sua escrita deve ser de alto nível, respeitando sempre a norma culta da língua portuguesa, conforme Novo Acordo Ortográfico em vigência.

A numeração deve começar a ser visível nesta parte do trabalho. O trabalho deve possuir de 10 a 20 páginas de conteúdo, isto é, contando da introdução à conclusão. Trabalhos com menos de 10 páginas não serão corrigidos e caso você ultrapasse as 20 páginas deverá solicitar à tutoria o modelo de monografia para alterar a formatação do trabalho, podendo utilizar mais páginas.

O tema a ser abordado deve possuir relação com seu curso ou com sua área de estudos. Utilize seus conhecimentos prévios e aqueles que foram adquiridos no contato com nossos materiais didáticos, aulas e explicações de tutores, mas não se esqueça de buscar bons referenciais teóricos como embasamento para o trabalho, de modo que o texto seja apoiado por autores e organizações públicas e privadas que já abordaram o tema, contribuindo para o assunto em questão.

O setor solicita no mínimo 5 autores como referencial teórico. Caso não possua firmeza com relação ao tema escolhido entre em contato com os tutores para maiores esclarecimentos e informações.

Na introdução você deve expor o tema, relacioná-lo com a literatura consultada, incluir objetivos, hipóteses, justificativas e demonstração de como o trabalho foi desenvolvido. É uma breve descrição de todas as partes do trabalho. Descreva cada capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso, indicando seu objetivo e alcance.

Parágrafos curtos, inferiores a 4 (quatro) linhas, devem ser evitados, assim como frases soltas. O trabalho deve ser coerente e possuir coesão, desenvolvendo sempre uma linha de raciocínio em uma estrutura contínua e progressiva. Para a introdução desenvolva no mínimo 5 (cinco) parágrafos bem desenvolvidos. Escreva de modo impessoal e formal conjugando os verbos sempre na terceira pessoa e no passado, visto que a pesquisa já foi realizada. Evite utilizar citações de outros autores na introdução, afinal, você é quem deve introduzir seu trabalho. Lembrando que menção não é o mesmo que citação, você pode mencionar autores e documentos, mas não é aconselhado que cite seus trabalhos.

Na primeira seção, apresenta seu trabalho e informe o motivo da escolha do tema. Na segunda seção o parágrafo apresenta sua justificativa mencionando sua importância, relevância do assunto e sua contribuição para o campo do conhecimento. Na terceira seção é informado qual o problema da pesquisa, ou seja, o que pretende responder com a produção acadêmica. Na quarta, deve ser utilizado para conceituar quais são os objetivos do trabalho, sejam gerais ou específicos, de modo linear. Cada objetivo resultará na criação de um capítulo do trabalho. Na quinta é descrita a metodologia abordada: autores utilizados e métodos de pesquisa.

MONITORAMENTO ELETRÔNICO

Nas seções seguintes, será estudado o contexto da implantação do Sistema de Monitoramento assim como a tecnologia empregada na sua utilização por meio do GPS.

O monitoramento eletrônico surgiu no Brasil em 2010 mediante a publicação da Lei 12.258/10.

Porém, esta foi destinada somente aos presos já condenados. No ano seguinte incluiu-se, no monitoramento, presos provisórios. Isso resultou na Lei 12.403/11. Embora com certa liberdade, em relação ao regime fechado, ele deverá cumprir obrigações impostas. Em caso de descumprimento dessas obrigações, o mesmo poderá regredir de regime, conforme artigo 146-C e 146-D da Lei de Execuções Penais.

Novas formas de “vigiar” o apenado são, cada vez mais, aprofundadas em discussões nos tribunais. Evidência Foucault que o declínio do caráter punitivo das penas é uma vitória dos valores humanistas e resultou numa melhor reorganização das formas de monitorar os indivíduos favorecendo o surgimento de novas formas de disciplinar pelo uso do poder de vigiar nas instituições (FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir, p.207- 209). A tornozeleira eletrônica surge como alternativa ao mundo mais humano de Foucault para a missão da SUSEPE que é de ressocializar o indivíduo e inseri-lo na sociedade novamente de modo que a ideia de “egresso” seja realmente implementada em seu maior potencial para benefício do PPL e da sociedade em geral.

O Tratamento Penal corresponde ao conjunto de medidas e intervenções desenvolvidas no âmbito prisional com objetivo de reabilitar, corrigir e ressocializar os PPLs mediante programas de educação, profissionalização, saúde e educação. Po-

demos extrair dos dados coletados informações que mostram o monitoramento eletrônico na otimização dessas ações.

A coleta das informações do trabalho foi realizada no dia 21 de julho de 2023. Uma tarde repleta de aprendizados. A recepção foi feita pelo coordenador do IPME/7ªDPR. Vale ressaltar que esse encontro foi agendado previamente por meio de e-mail institucional e pela autorização do departamento de DME (Departamento de Monitoramento Eletrônico) e da Delegacia Penitenciária da 7ª DPR e pelo comitê de ética da ESP (Escola de serviço Penitenciário).

Em um primeiro momento foi exposto a proposta do trabalho ao coordenador. Inicialmente foi realizada a condução ao setor técnico do instituto para uma conversa e acesso de dados por meio do INFOPEN com os TSPs (Técnicos Superiores Penitenciários).

Num segundo momento a condução do pesquisador foi feita ao setor operacional onde inúmeras ligações dos monitorados e instruções dos Policiais Penais eram realizadas enquanto a coleta das informações era feita com auxílio do programa Geosites.

A escolha da 7ª DPR foi feita por se tratar da região penitenciária a qual o pesquisador trabalha com objetivo de facilitar o acesso às informações pertinentes ao estudo proposto com um maior volume de dados.

A 7ª DPR corresponde a uma das 10 DPRs e situa-se na cidade de Caxias do Sul. Possui no geral e no dia da pesquisa 555 PPLs monitorados sendo 83 mulheres e 472 homens. Desse total, 205 trabalham. Seus horários são das 20h até às 06h e das 06h às 20h por padrão, mas podem ser flexibilizados de acordo com cada região. A maioria são homens entre 35 e 45

anos com ensino fundamental incompleto, roubo qualificado em crimes contra o patrimônio

Só na região de Caxias do Sul existem 341 desses monitorados. O IPME é o instituto vinculado ao Departamento de Monitoração Eletrônica (DME) da SUSEPE que gerencia todos os fatos relacionados com a Monitoração Eletrônica.

Os tipos penais podem ser entendidos como: semiaberto, preventivo, violência doméstica em decisões isoladas, humanitária e abertos. Cabe ressaltar que os tipos penais são estabelecidos pela justiça federal nas atribuições dos juízes.

A resolução 412 do CNJ é usada para regulamentar as decisões dos Policiais em relação às orientações analisadas pelo poder judiciário. Ao observar alguma irregularidade por parte do PPLs, o Policial Penal verifica a violação, tenta entrar em contato e avisá-lo. Se em 24h ele não responder, é lançada a fuga do monitorado. A resolução 412 do CNJ em seu 3º artigo expõe de forma sintetizada a forma do Policial Penal proceder perante situações do dia a dia. Segue abaixo esse artigo para melhor entendimento do leitor do trabalho.

Para a instalação do dispositivo são fornecidos 4 tipos de tornozeleira: P, M, G e GG. Ao ser monitorado o PPLs deve fornecer um local de residência ou de recolhimento, assim como um telefone próprio ou de algum familiar. Essas informações são importantes para a comunicação do Policial quando algum sinal pareça suspeito. As solicitações de saída da zona de inclusão são mais relacionadas a trabalho (devidamente autorizadas mediante carta de emprego) seguido para idas ao mercado, farmácia e para estudo.

O programa Geosites vincula as zonas fornecidas por cores diferentes, horários e rotas por meio de um calendário.

Vale ressaltar que as rotas só serão liberadas conforme autorização judicial da Vec. De Caxias do Sul.

Foi constatado também que na região existem trajetórias que o GPS “falha” na explicitação do posicionamento real do monitorado. Isso mostra a necessidade de aprimorar a comunicação do dispositivo para que esses percalços diminuam ou desapareçam por completo na melhoria do monitoramento. A justificativa que foi repassada pelos plantonistas, no dia da visita, do pesquisador no IPME, é que por se tratar de uma região da serra esses percalços são comuns e prejudicam o trabalho mais eficaz da equipe. Para solucionar esse problema é usado a tecnologia LBS que é uma triangulação por pontos por aproximação para achar a localização do monitorado.

Os PPLs que estejam sendo monitorados, somente podem ser recolhidos ao sistema prisional por ordem de mandado de prisão, em flagrante delito ou por regressão de regime.

Quando se refere a reincidência penal está se falando de um novo crime cometido pelo PPL, deixando, dessa forma, de ser réu primário. A definição do artigo 63 do código penal deixa claro que: a reincidência do agente quando ele comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior (BRASIL, 1940). Para entendimento completo dessa questão é preciso entender dois quesitos: a sentença penal condenatória deve ter transitado em julgado por crime anterior e o cometimento de novo crime deve ser evidenciado.

Nesta parte, serão apresentados dados fornecidos pelo sistema INFOPEN os quais foram devidamente autorizados pelo comitê de ética da Escola de Serviço Penal (ESP) e pela Divisão de Monitoramento da

SUSEPE. Essas informações foram extraídas com apoio dos Policiais Penais corroboram com a ideia de que a reincidência penal de Monitorados Eletronicamente é menor do que quando comparados aos índices de reincidência em PPLs nas Unidades Penais.

Em entrevista realizada em 2016 ao jornal G1, o chefe da Divisão de Monitoramento da Susepe, na época, Lucas Maurer considerou que o uso da tornozeleira era um meio eficaz para monitorar o PPL no seu dia a dia sendo possível a emissão de sinais pelo GPS quando ele descumprir o local que ele indicou. Nesse dia foi fornecido o dado de que 4% dos PPLs submetidos a esse monitoramento voltam a cometer um novo crime. De acordo com a entrevista, no decorrer de cinco anos, os 13 mil PPLs monitorados pelo equipamento no estado do RS, 554 voltaram a ser presos em flagrante.

Alguns anos se passaram e esse índice se mantém constante até hoje, ou seja, o índice é, ainda, bem satisfatório. Além disso, observa-se que o uso dessa tecnologia tem papel fundamental para a localização ou investigação da participação ou não do PPL no cometimento de crime em flagrante delito na região monitorada ou fora dela.

Como proposta para o futuro, é indicado o desenvolvimento de sistemas de inteligência específicos para as instituições penais, denominados Sistema de Inteligência da Polícia Penal, para promover uma maior integração, troca de informações e conhecimentos necessários para a elaboração de estratégias e políticas na área dos sistemas de inteligência de segurança pública nos estados.

Nos dias atuais, vivenciamos uma crise generalizada em relação aos diversos meios de restrição tradicionais, como

prisões, hospitais, fábricas, escolas e famílias, uma vez que esses antigos métodos disciplinares foram substituídos pelo atual paradigma de sociedade de controle. No entanto, não se pode afirmar que a sociedade disciplinar foi completamente eliminada pela sociedade de controle, mas sim que houve uma redefinição de prioridades, com uma nova abordagem em relação ao corpo. A ênfase na corporalidade como uma espécie em si mesma foi deixada para trás, dando lugar a uma perspectiva de corpo como parte integrante de um sistema planetário mais amplo, no qual a biopolítica populacional se transforma em uma ecopolítica planetária.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a sociedade de controle intensificou as bases da sociedade disciplinar. Dessa forma, percebe-se que houve uma simples alteração de abordagem para o exercício do poder, pois o confinamento deixou de ser a estratégia central e o controle passou a invadir a fronteira entre o âmbito público e o privado. A ideia de confinamento está presente em toda a sociedade sem a necessidade de barreiras físicas, devido à vigilância constante proporcionada pela disseminação de câmeras presentes em locais como comércios, bancos, escolas e ruas. A sociedade de controle promove a domesticação dos instintos individuais humanos, inibindo, dessa forma, qualquer potencial de insurgência social.

Assim, surgem desafios éticos inéditos ligados a uma sociedade fundamentada no consumo, nos princípios capitalistas e em um controle cada vez mais intenso sobre as pessoas, gradualmente apagando a linha divisória entre o que é público e privado.

"Comando" foi o termo usado por Burroughs para descrever esse novo padrão de comunidade, que até Foucault reconheceria como o nosso próximo destino.

De acordo com Ackerley (2000), nesse novo modelo social, chamado por vários nomes, como sociedade de consumo, sociedade pós-industrial ou sociedade digital, percebe-se que a cultura, as pessoas e os objetos são rapidamente absorvidos pela ideologia do consumo, sendo facilmente esquecidos e substituídos por outros mais modernos.

Hoje em dia, vivemos em uma ideologia que valoriza o desejo e a necessidade de "possuir", o que resulta na transformação do ser humano em uma simples máquina consumidora.

O panóptico digital possui uma capacidade de vigilância sobre a comunidade muito mais ampla do que a visão humana do método convencional elaborado por Bentham, pois esta é restrita por sua própria natureza, e incapaz de estar presente em todos os aspectos da vida dos habitantes.

Hoje em dia, o domínio é exercido de forma unilateral sobre as pessoas e sua maior força está em ser ao mesmo tempo ubíquo e imperceptível, sem a possibilidade de nos afastarmos voluntariamente.

Uma das mudanças resultantes da transição para a sociedade de controle nas relações de trabalho é a transformação do sistema de remuneração.

Enquanto na sociedade disciplinar isso estava relacionado a garantias sociais específicas para cada tipo de emprego e os funcionários nas fábricas eram colocados em um ambiente coletivo e vigiados pela gerência, atualmente as empresas adotam diferentes formas de pagamento, desafiando os trabalhadores com competições e bônus, substituindo a vigilância pela competição entre eles, com o objetivo de aumentar a eficiência.

Gilles Deleuze foi um importante pesquisador que dedicou-se ao estudo do surgimento da sociedade de controle, analisando detalhadamente os diversos aspectos que levaram à transição da sociedade disciplinar para um novo modelo societário.

Ele estabeleceu uma interessante comparação entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, destacando que, na primeira, havia uma dualidade entre a assinatura, que representava o indivíduo, e o número de matrícula, que indicava sua posição na massa.

Já na sociedade de controle, prevalece apenas uma cifra, que funciona como uma espécie de senha para acessar ou ser impedido de acessar determinadas informações. Essa mudança revela que não somos mais vistos como parte de uma massa homogênea, mas sim como seres divididos, reduzidos a amostras guardadas em bancos de dados e controladas por um observador invisível.

Nessa nova ordem, os indivíduos perdem importância e as utopias liberais são redefinidas, com as massas fragmentadas sendo absorvidas por fluxos digitais, adaptando-se à era da comunicação mediada por tecnologia, que potencializa o individualismo e a criação de tele-realidades através da televisão.

É importante ressaltar que a luta eficaz contra a criminalidade não será atingida apenas com medidas político-criminais. É essencial promover também intervenções sociais por parte do Estado, uma vez que é inegável a relação direta entre a criminalidade e as disparidades sociais gritantes, assim como a escassez de alternativas de subsistência para a maioria da população, como evidenciado ao analisar a composição das prisões, onde indivíduos de classes privilegiadas são raros.

Note-se, portanto, que a propagação da cultura do medo representa um dos principais instrumentos de manipulação do governo, por meio da exploração e divulgação da violência e das consequências negativas do sentimento de insegurança.

No cenário brasileiro, esse padrão é evidenciado pelo progressivo aumento da rigidez do sistema criminal, influenciado pela mídia, que contribui diretamente para a superlotação carcerária.

É importante ressaltar que endurecer as leis penais e aumentar a quantidade de pessoas encarceradas está relacionado apenas a políticas governamentais discriminatórias que visam controlar a sociedade através da separação dos considerados "indesejáveis", afastando-se do conceito de liberdade almejado pela nossa comunidade. A falta de apoio para investir em alternativas à prisão pode ser explicada pela disseminação da mentalidade de que os criminosos devem ser punidos com prisão, evidenciando a visão limitada da população em geral.

Nos últimos anos, a tecnologia evoluiu significativamente e tem sido usada como uma ferramenta para melhorar o nosso sistema legal. Atualmente, as audiências são conduzidas via videoconferência, eliminando a necessidade de deslocar os presos, o que reduz os custos e os riscos associados ao transporte deles para o tribunal.

O processo está se tornando cada vez mais virtual, resultando em mais rapidez e economia de recursos que podem ser direcionados para outras áreas. As audiências agora contam com recursos de gravação de áudio e vídeo, o que agiliza o tempo gasto em cada procedimento e elimina a necessidade de um digitador para transcrever todos os depoimentos.

Assim, torna-se inevitável que as punições sigam por esse rumo tecnológico. O sistema penal deverá, então, fazer uso da tecnologia para oferecer opções à prisão, utilizando recursos que possibilitem a punição do indivíduo sem a necessidade de encarceramento.

Dessa forma, o cumprimento da pena fora das prisões traria não apenas economia de recursos, mas também a vantagem de promover a ressocialização, uma vez que o indivíduo não seria separado do convívio social e familiar.

É amplamente conhecido que a influência exercida pela interação social e pela família têm mais impacto sobre o comportamento do indivíduo do que as sanções penais, tornando a reintegração dos condenados ao convívio social um processo mais suave e gradual.

No território brasileiro, está em pauta a análise sobre o emprego da tecnologia de monitoramento eletrônico no sistema judiciário penal.

É relevante destacar que, ao mencionarmos os pioneiros do monitoramento eletrônico em solo nacional, o projeto "Liberdade Vigiada, Sociedade Protegida", idealizado pelo magistrado Bruno Azevedo, no estado da Paraíba, foi responsável por implementar o sistema em cinco detentos em regime fechado, através de uma parceria com a empresa INSIEL.

São Paulo se tornou o primeiro estado a implementar uma lei estadual em 2008 para regulamentar a monitorização eletrônica de comportamentos. No entanto, em 15 de julho de 2010, a Lei nº 12.258 foi sancionada, permitindo que condenados usem equipamentos de vigilância, alterando a Lei de Execuções Penais para permitir que o juiz determine o uso de monitoramento eletrônico em casos de saída

temporária no regime semiaberto e regime domiciliar.

A utilização de monitoramento eletrônico em casos de regime aberto, penas restritivas de direitos, liberdade condicional e suspensão condicional da pena foi proibida, sob a justificativa de que aumentaria os custos da execução penal sem resolver o problema da superlotação carcerária, uma vez que não resolve a questão dos presos indevidos e não impede a entrada de novos detentos.

Posteriormente, com a recente modificação no Código de Processo Penal pela Lei nº. 12.403/11, o uso de monitoramento eletrônico, que já é amplamente empregado em outras nações, foi incorporado ao nosso sistema legal como uma medida cautelar alternativa à prisão, de acordo com o art. 319, inciso IX, desta mesma legislação processual penal. Investigaremos com detalhes, em um capítulo separado devido à sua importância, as experiências do monitoramento eletrônico em outros países e nos estados brasileiros que já o adotam.

Em meio a escassa quantidade de obras nacionais disponíveis, Greco (2011) defende a utilização do monitoramento eletrônico e argumenta que sua implementação é essencial diante da completa falência do sistema prisional que presenciamos em todo o território nacional.

O autor mencionado ainda rebate as críticas relacionadas à violação da privacidade dos infratores monitorados, argumentando que o direito do condenado é muito mais respeitado por meio do monitoramento eletrônico do que ao ser mantido em uma penitenciária superlotada e com condições deploráveis.

Segundo Fabris (2010), o monitoramento eletrônico pode ser uma alternativa viável para afastar o acusado da prisão, ao mesmo tempo em que garante sua punição e favorece sua reintegração na sociedade. Já Carvalho (2010) destaca os benefícios desse sistema, argumentando que experiências em outros países demonstraram sua eficácia na redução da superlotação carcerária, na economia de recursos públicos, na diminuição da reincidência criminal e na reintegração efetiva do indivíduo na sociedade, sem que o Estado perca o controle sobre ele.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atual investigou os fundamentos teóricos e práticos da vigilância eletrônica, visando a auxiliar na aplicação desse recurso, por meio da análise dos obstáculos enfrentados pelos estados brasileiros que o implantaram, em comparação com as práticas de nações que há bastante tempo empregam com eficiência a monitorização eletrônica de criminosos.

Diante da relevância do assunto, foi elaborado um panorama da transformação das sanções desde a Idade Média até os dias de hoje, enfatizando a influência do jurista italiano Beccaria na abolição das punições cruéis e na propagação da pena de encarceramento. É válido ressaltar que foi Beccaria quem introduziu alguns dos princípios mais fundamentais do direito penal, como a utilidade e a proporcionalidade das penas.

Diante do crescimento da violência e da piora da situação nos presídios, tornou-se essencial encontrar soluções diferentes da prisão, porém é importante ressaltar que apenas medidas político-criminais não serão suficientes para diminuir a criminalidade. É necessário também adotar medidas sociais que visem reduzir as desigualdades sociais, as quais são a causa da crise na segurança pública.

Entre as opções substitutivas à detenção surgidas recentemente, o monitoramento através de dispositivos eletrônicos foi incorporado ao sistema jurídico do Brasil através das Leis nº. 12.258/2010 e nº. 12.403/2011, apesar de ser utilizado nos Estados Unidos desde a década de 1980 e depois em diversos outros países. Analisamos as experiências estrangeiras para identificar métodos que possam contribuir para a implantação desse sistema no Brasil.

Verificamos que, de acordo com a Lei número 12.258/2010, que modificou a Lei de Execução Penal, o uso do monitoramento eletrônico para fiscalizar autorizações de saída temporária no regime semiaberto e na prisão domiciliar não pode ser visto como uma alternativa à prisão. Isso porque não resulta na liberdade de indivíduos que estavam detidos, apenas restringe o direito legal que tinham de estar livres sem restrições. No entanto, a Lei número 12.403/2011, que incluiu o monitoramento eletrônico como uma das medidas cautelares substitutivas à prisão, de fato atribui ao dispositivo a função para a qual foi criado, ou seja, ser uma efetiva alternativa à prisão e evitar a detenção provisória de acusados, com todos os prejuízos decorrentes da exposição ao ambiente carcerário.

REFERÊNCIAS

ACKERLEY, Maria Isabel. **Globalização e sociedade de controle**. 2013.

Campello, R.U (2019). **Faces e interfaces de um dispositivo tecno penal: o monitoramento eletrônico de presos e presas no Brasil**. Tese (Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Jean Alan de Araújo. **Monitoramento Eletrônico no Brasil**. 2012. Como a tecnologia da tornozeleira mantém os presos na linha? Helton Simões

Gomes Do UOL, em São Paulo 04/04/2019 Disponível em : <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/04/04/como-a-tecnologia-da-tornozeleira-eletronica-mantem-presos-na-linha.htm>. Acesso em 23 mar. 2022. Como funciona o sistema de posicionamento global. 2020. Disponível em:. Acesso em: 28 mar. 2022.

COSTA. W. D. A. G. **Tornozeleira eletrônica: a medida cautelar alternativa à prisão e seu potencial para redução da superpopulação carcerária**. 2016. Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2016.

CURY, Augusto. **Prisioneiros da Mente**. 1 ed.. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

DELA-BIANCA, N.A. **Monitoramento eletrônico de presos**. Pena alternativa ou medida auxiliar da execução penal. Teresina, rev. unieducar, ESET (Escola Superior de Estudos e Pesquisas Tributárias), 2020.

Elementar, meu caro Watson!. **A Mágica do GPS** – Professor Albert e a Ciência da Natureza. 2017. (12m36s).

GOMES, C.R; Morais, F.M.B.B; Soares, Y.F (2020). **A Justiça Restaurativa pela perspectiva interseccional entre raça, gênero e classe para o enfrentamento da violência doméstica**. Anais do 11º Encontro Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias – GITEP/PPGPS DH UCPel / nov.

GRECO, Rogério. **Direitos humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2011.

Grupo de Ensino de Física. O que é uma onda eletromagnética?. 2021

MENDES JÚNIOR, Cláudio. **Sentença Penal e dosimetria da pena - teoria e prática**. Curitiba-juruá, 2014.

NASCIMENTO, A. A. E.; MERLO, R S. **Monitoramento eletrônico como instrumento Proativo na crise do Sistema Penitenciário**. EIICS. Ponta Grossa/PR. 2017.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo-1822-1940-3 ed**. São Paulo. Annablume. Fapesp, 2015.

Santos, A.S.F; Xavier, K.H.R (2021). **O Monitoramento Eletrônico Na Atualidade Brasileira**. Piracanjuba: Editora Conhecimento Livre. 70f.

SILVEIRA, Felipe. Lazzari da. **A tortura continua: o regime militar e a institucionalização da violência e do autoritarismo nas instituições públicas**. Rio de Janeiro. Lumen Juris. 2015.

VALE, A.P.O; Oliveira Júnior, V.C (2022). **O monitoramento eletrônico de presos como alternativa ao encarceramento na comarca de Mossoró/RN**. Repositório Universitário, anima educação, 17 jun. 2022.

JAQUELINE VIEIRA ROZENDO

Professora na Rede da Prefeitura de SP.

PERSPECTIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS



RESUMO: A educação vem ampliando seu olhar quanto à importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo inicia-se a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino; Alfabetização; Leitura; Letramento.

INTRODUÇÃO

A bordamos nesta pesquisa a formação de leitores fluentes, críticos e criativos dentro das concepções de ensino aprendizagem que já existem na educação, buscando os motivos, gosto, capacidade e adequações feitas para atrair o interesse das crianças pela leitura. Salientamos que as crianças vivem em um mundo repleto de informações, mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

A educação busca preparar as futuras gerações para o mundo adulto, onde suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes.

A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escolar, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo.

A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: "A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários".

A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une à leitura. A visão se amplia com a leitura, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa às crianças usam as palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada à escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor.

Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas atividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (*petty schools*, ou *écoles petites*) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso (OLIVEIRA,1994, p.12).

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A educação se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

A Educação, segundo Comenius (2002 apud MORIGGI), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Comenius (apud MORIGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores neste nível educativo.

De acordo com Aranha (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais.

Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita às mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Le Goff (1984), formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos.

Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Le Goff (1984), a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, "ensinar tudo a todos".

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Luzuriaga (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber.

Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingênua, inocente e é traduzida pela “parificação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois de muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar: “A educação pré-escolar surgiu, como vimos das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinava inicialmente ao atendimento de crianças órfãs, desamparadas, Confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais” (SOUZA, 1973, p. 9).

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil.

Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel criou o jardim da infância tendo como base as idéias de Pestalozzi.

Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão.

Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança.

Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola, desenvolve jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

A sabedoria e a disciplina estão à espera de serem despertados na criança. As repressões trabalham contra ela, porém ela ainda não se encontra inteiramente estragada e fixada nos seus desvios e novos esforços não serão vão. A escola deve dar ao espírito da criança o espaço e o privilégio para se expandirem (MONTESSORI, 1949, p. 284).

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito.

Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria.

Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade.

Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se à tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância.

Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizesse as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil.

Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais, é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás.

A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6 minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para a entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nessa sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social onde vivemos, as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais a compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e conseqüentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fala às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

LEITURA E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

O PROFESSOR LEITOR E REFLEXIVO

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico.

Precisamos de um professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos.

O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudadas.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas a sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu à escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam à segunda etapa, à universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje, temos alfabetizado e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los às possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo César Coll (1993) “encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças”. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

LINGUAGEM ORAL / FALA

A fala ao contrário do que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivências de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde às especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega às crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para esse resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar.

A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/ FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – **Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: **Construção Coletiva**. In: **Seminário de Atualização Pedagógica**. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Et. alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS:

SUGESTÕES DE LEITURA PARA CRIANÇAS

Pensando nas crianças pequenas que são receptivas e curiosas, e que estão na fase de fantasia, de compreensão e entusiasmo, a escolha de bons livros é primordial para apreciação e gosto pela leitura.

VILELA, F. **Eu vi!** São Paulo: Brinque book, 2011.

Este livro mostra os pequenos desenhos que podemos encontrar nas asas, nos pelos ou nas escamas de alguns bichos. Todos nós podemos ver coisas fantásticas nas formas da natureza, da nossa própria casa ou da cidade onde vivemos. Basta abrir os olhos de nossa imaginação.

NAGATA, T. **As ciências naturais- a raposa, a toupeira, o crocodilo e a coruja**; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

O autor observou de perto o comportamento da raposa, da toupeira, do crocodilo e da coruja e descobriu detalhes interessantes sobre a vida desses animais, ele procura fazer com que as crianças amem a natureza e tenham vontade de preservá-la.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 2005

Flicts é a iluminação – afinal, brotou a palavra – mais fascinante de um achado: a cor, muito além do fenômeno visual, é estado de ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, violam, esvoaçam – fly, fly, flying – no desejo de encarnar-se. Mas para que símbolos se captam o coração da cor?

PESTILI, E. **Alma de rio**; Ilustração da autora. São Paulo: Cortez, 2008.

O livro descreve as belezas que acontecem às margens, as ilustrações vieram como consequência das formas e cores de suas matas, sua gente ribeirinha, sua vida.

SMITH, J. **O ratinho se veste**; Ilustração Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

O ratinho quer muito ir ao celeiro com a mãe e os irmãos. Mas, antes, precisa fazer um monte de coisas: colocar a cueca prestando atenção na etiqueta e no buraco para a cauda; vestir as calças, o que só dá para fazer sentado; acertar todos os botões da camisa... Será que ele vai conseguir ficar pronto a tempo?

LAGO, A. **A vista dos dez monstros**. São Paulo; Companhia das Letrinhas, 2009.

Este é um livro para quem está aprendendo a contar, mas serve também para quem precisa lidar com algum monstro. Apresento-lhes o senhor Zero. Daí para a frente será moleza conviver com monstros.

MEIRELES, C. **O menino azul**; Ilustrações de Lúcia Hiratsuka. São Paulo: Global, 2004.

O menino azul quer um burrinho para passear. Um burrinho que saiba inventar histórias bonitas, com pessoas, bichos e barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo, fosse um jardim, um jardim sem fim... Você sabe onde conseguir um burrinho assim?

MCBRATNEY, S. **Adivinha quanto eu te amo**; Ilustrações de Anita Jeram. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Às vezes, quando amamos alguém muito, mas muito mesmo, ficamos desejando achar um jeito de mostrar quanto os nossos sentimentos são grandes. Mas, como o coelhinho e o coelho pai vão acabar descobrindo, o amor não é uma coisa assim tão fácil de medir.

RANDO, S. **Gildo**. São Paulo; Brinque- Book, 2010.

Gildo é muito corajoso. Ele gosta de montanha-russa, de avião, de filme de terror e de cantar em público. Mas, como quase todo mundo tem um medo, existe uma coisa que o deixa apavorado. Do que será que Gildo sente medo?

NEVES, A. **Margarida**. Belo Horizonte: Abacatte, 2010.

Margarida é uma jovem e encantadora vaca, que insatisfeita com a vida decide ir em busca da felicidade, além dos limites da fazenda. Seus amigos apontam todos os obstáculos para conseguir ultrapassar as planícies verdejantes. Será que ela consegue?

MACHADO, A. **Os três porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004

Conto clássico muito apreciado pelos pequenos.

PAES, D. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. Ilustrações de Jefferson Galdino.

Você já viu uma joaninha que não seja pintadinha? Pretas com pintinhas amarelas, vermelhas com pintinhas pretas... cada uma tem sua cor e beleza. A nossa joaninha perdeu suas pintinhas... E agora?

NEVES, A. **Lino**. São Paulo: Callis, 2011.

Conheça a intrigante história de amizade entre o porco Lino e a coelha Lua. Descubra por que Lua tem uma luz que acende na barriga! E por que será que Lino gosta tanto dela?

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**; Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Olympio, 2011.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ri. Em festa, não aparecia. Não subia escada nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada e estremecia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

RIBEIRO, N. **De volta pra casa**; Ilustradora Carol Justi. Campinas: Roda & Cia, 2006.

Depois da tempestade, o caracolzinho saiu procurando por aí procurando sua casa. Na floresta, encontrou alguns amigos que o ajudaram a fazer o caminho de volta.

TICKLE, J. **O leão preguiçoso**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

O leão preguiçoso gosta de dormir, se estica e fica roncando.

Mas se alguém ousa despertá-lo, ele ruga e sai pulando.

BINGHAM, C.- MORGAN, B. **Enciclopédia da natureza**. São Paulo: 2010.

Imagens incríveis mostrarão como as criaturas vivem umas ao lado das outras. Curiosidades, imagens e desafios dão vida às informações e tornam divertido descobrir coisas novas. Descubra como as plantas e os animais vivem em todo tipo de lugar, dos desertos às florestas tropicais.

ARAÚJO, C. **O jacarezinho egoísta**; Ilustrações: Gaiola. São Paulo: Brasil, 2004.

Um jacaré muito mau e egoísta mora numa lagoa e acha que ela é só dele. Até que um dia, a família Pato precisa de água e adivinhem onde vão buscar. O que será que vai acontecer? Leia a história e descubra o final dessa aventura!

CEI Parque Veredas Céu

Rua Daniel Muller, 347

Chácara Dona Olívia – Distrito Itaim Paulista

Zona Leste – São Paulo – SP

CEP: 08141-290

Contatos: 11 2563-6215 // 2563-6216

Professora: Solange Aparecida PellesBacky

Tempo que atua na educação? 30 anos

Faixa etária das crianças: Mini Grupo 1 - 2 a 3 anos

1. Qual a sua opinião sobre a literatura na educação infantil?

A literatura desperta na criança a imaginação, concentração e interesse pela leitura

2. Em sua rotina ocorrem os momentos de leitura? Com que frequência?

A leitura é realizada pelo menos 3 vezes na semana, onde a escolha é diversificada, tanto o professor escolhe o livro que vai de acordo com o planejamento, como o aluno escolhe o que lhe interessa, diversificando assim os momentos de leitura, que podem ser apresentados de diferentes maneiras, gravuras, fantoches, dedoches, e os livros também são enviados para que os pais façam a leitura com os filhos.

3. Quais os resultados obtidos?

Os resultados são significativos pois a partir do momento em que o hábito de leitura é introduzido em sala de aula e em casa, estaremos como professores contribuindo para a formação de futuros leitores

Professora: Lilian Cardoso dos Santos

Tempo que atua na educação? 32 anos

Faixa etária das crianças de 3 a 4 anos

1) Qual a sua opinião sobre a literatura na educação infantil?

Acredito que boa parte da literatura infantil está voltada às situações atuais, como por exemplo, bullying.

2) Em sua rotina ocorrem os momentos de leitura? Com que frequência?

Gosto muito de livros para crianças e procuro fazer a leitura, uma releitura em roda de conversa, onde todas as crianças possam ter a oportunidade de se manifestar.

3) Quais os resultados obtidos?

Quanto aos resultados, ainda estamos trabalhando com a memória. Sempre antes de vermos uma nova história, perguntamos, criando algumas situações, qual a história do dia anterior, o que aconteceu com os personagens. E quando alguém responde, aplaudimos e parabenizamos.

Algumas crianças apresentam raciocínio rápido, outras criam outras histórias. O importante é que estejam envolvidos no momento da história.

Professora: Gracilene da Conceição Silva

Tempo que atua na educação? 20 anos sendo, 7 anos no ensino fundamental I e a 13 anos no CEI da prefeitura de São Paulo

Faixa etária das crianças 0 a 1 ano

1) Qual a sua opinião sobre a literatura na educação infantil?

A literatura é muito importante na vida de todos e quanto mais cedo iniciarmos esta prática na vida das crianças melhor, já que a leitura contribui para a imaginação, criatividade, desenvolvimento da fala, audição e atenção.

2) Em sua rotina ocorrem os momentos de leitura? Com que frequência?

No CEI o momento da leitura faz parte da rotina dos bebês, chamamos de roda de leitura usando livros adequados à faixa etária com imagens e sons. Os bebês ao perceberem que a professora sentada logo chegam para observar. A postura leitora é notada, quando estão em contato com os livros já tentam virar as páginas e balbuciam como se estivessem lendo.

3) Quais os resultados obtidos?

A cada ano o interesse vai aumentando e o gosto pela leitura se fortalecendo.

JESSICA LOURENÇO DA SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santanna 2013; graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas 2020; Pós lato sensu em Neuropiscopedagogia - FCE – 2023; Professora de educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O artigo explora a importância das brincadeiras na Educação Física, destacando os professores como mediadores. Referenciado por Modesto e Kishimoto e usando método bibliográfico e documental, o resultado mostra que as brincadeiras promovem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física; Brincadeiras; Criatividade; Imaginação.

INTRODUÇÃO

No caminho, antes, a gente precisava atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado (BARROS, 1999, p.7).

O poeta mineiro, Manoel de Barros (1916-2014), nos leva a uma viagem pela imaginação, que é o fundamento de qualquer brincadeira.

O rio inventado só existe na cabeça de quem conta a história e que pode, sem nenhuma explicação, passar a ser visto por outras pessoas que se deixam capturar pela fantasia.

É no ato de brincar que a imaginação, a criatividade e a alegria andam de mãos dadas, fazendo com que o dia seja leve e divertido. É aqui que nascem as grandes ideias e invenções da humanidade, pois é permitido pensar além dos sentidos e das regras estabelecidas.

Nesse contexto, a Educação Física desempenha uma função importante no desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando oportunidades para o crescimento físico, emocional e social.

Podemos constatar que, ao longo das últimas décadas, a Educação Física deu passos significativos na elaboração de um currículo que vai além da mentalidade de apenas ensinar habilidades ligadas ao esporte, transformando-se em uma área de conhecimento que valoriza a formação integral dos alunos.

A formação integral, promovida pela Educação Física e reforçada pelo ato de brincar, é um elemento primordial para promover uma educação que atenda todas as necessidades formativas dos alunos, corpo-mente-convivência.

Por meio das práticas lúdicas, esportivas e recreativas, os alunos têm a oportunidade de explorar suas capacidades físicas e cognitivas, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais fundamentais, como cooperação, respeito mútuo e trabalho em equipe.

Pode-se dizer também que, as brincadeiras proporcionadas durante as aulas de Educação Física oferecem uma pausa no cotidiano escolar, colaborando para uma sensação de bem-estar e ajudando a reduzir o estresse e a ansiedade dos alunos.

Dentre os elementos que se destacam na disciplina de Educação Física, é possível indicar que as brincadeiras desempenham a função de auxiliar os alunos a enfrentar desafios, aprimorar habilidades motoras e cognitivas, além de descobrir maneiras saudáveis de expressar suas emoções.

A presença de elementos lúdicos, nesse contexto, proporcionados pelas brincadeiras, permite que os alunos experimentem momentos de alegria e descontração, fortalecendo os laços afetivos tanto com a escola quanto com o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, este artigo destaca a importância das brincadeiras como um recurso educativo e socializador na Educação Física, ressaltando como elas podem contribuir para a formação integral do aluno, estimulando o desenvolvimento físico, emocional e social.

Ao compreender a relevância desses elementos no ambiente educacional, podemos vislumbrar como a Educação Física desempenha a função imprescindível no crescimento saudável e harmonioso dos alunos da Educação Infantil.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, ao utilizar em suas práticas pedagógicas elementos lúdicos, reconhece o poder do brincar no processo de aprendizagem.

Ao incorporar jogos, atividades criativas e interativas, a disciplina possibilita o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o rendimento escolar, tais como assumir outros pontos de vista para a resolução de problemas e facilitar o trabalho em equipe por meio da comunicação interpessoal, por exemplo.

Por meio das atividades lúdicas, os alunos podem também explorar conceitos complexos, como conviver com o diferente, de forma mais leve e prazerosa, permitindo uma compreensão ampla dos conteúdos propostos na escola.

Além disso, a educação lúdica pode incentivar a curiosidade, a autonomia e a colaboração, essenciais para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

A Educação Física encontra na ludicidade elementos para tornar as brincadeiras um instrumento de aprendizagem, o que colabora para a realização de atividades físicas de forma descontraída, incentivando a imaginação e a espontaneidade dos alunos.

É por meio das brincadeiras que se torna possível proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos podem se expressar de forma mais livre e confiante.

Além disso, tal abordagem pode contribuir para tornar a Educação Física uma disciplina mais atraente e envolvente para os alunos, principalmente para aqueles que têm resistência a qualquer atividade física.

Através da brincadeira é possível que uma criança desenvolva a sua capacidade para um certo tipo de conhecimento, assim, depois de aprendida tal capacidade essa dificilmente será esquecida. Desse modo, é possível dizer que a aprendizagem se dá a partir da formação de conceitos, onde esses conceitos são desenvolvidos com maior facilidade por meio do ato de brincar (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 3).

A introdução de brincadeiras, durante as aulas de Educação Física, representa uma inovadora quebra com a rotina escolar, que frequentemente consiste em aulas expositivas, exercícios de fixação e longos períodos de permanência sentada.

Além disso, essa abordagem surge como uma resposta oportuna diante da crescente utilização das novas tecnologias digitais, que tendem a restringir o movimento físico e reduzir as interações presenciais entre os alunos, quando usadas de forma desregrada, é bom salientar.

Ao incorporar atividades lúdicas, a Educação Física não apenas se torna mais dinâmica e atrativa, mas também, viabiliza a criação de um ambiente de aprendizado enriquecedor, tanto individual quanto coletivamente.

HORA DE BRINCAR: CAMINHOS CRIATIVOS E FORMATIVOS

As brincadeiras são atividades lúdicas e espontâneas que proporcionam um desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Elas, também, têm um caráter recreativo e não se baseiam, necessariamente, em objetivos utilitários e práticos, permitindo que as crianças explorem e aprendam por meio de jogos.

Uma característica essencial das brincadeiras é a liberdade de expressão e imaginação, permitindo que os alunos criem cenários e personagens fictícios, estimulando o pensamento criativo e a solução de problemas de forma leve e divertida.

Nesse contexto, Kishimoto (2010, p. 1) argumenta:

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

As atividades lúdicas, nesta perspectiva, proporcionam um ambiente propício para a socialização e interação com outras crianças, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e o respeito mútuo.

Durante as brincadeiras, os alunos também podem aprender a lidar com diferentes emoções, como alegria e tristezas, desenvolvendo, assim, um equilíbrio emocional.

Ao interagir com outras crianças, os alunos aprendem a construir relacionamentos significativos e a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para a convivência.

As brincadeiras proporcionam oportunidades para praticar a comunicação verbal e não verbal, bem como a escuta ativa, algo essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo delas.

As interações sociais, neste contexto, ajudam a construir a autoestima e a confiança dos alunos, pois eles se sentem aceitos e valorizados pelos colegas.

Nesse ambiente lúdico, os alunos podem propor respostas originais e criativas diante dos desafios cotidianos, ajudando no desenvolvimento da autonomia e de ter confiança nas decisões que tomam.

Ao fomentar o imaginário dos alunos, é possível desenvolver conhecimentos permeados pela flexibilidade, permitindo, assim, vivenciar novas experiências e sensações.

CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

A brincadeira, na educação infantil, vai além de um mero recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem. Ela também proporciona a ideia e a experiência de uma vivência comunitária.

Ao participar de brincadeiras em grupo, os alunos aprendem, entre outras habilidades, a trabalharem em equipe, seguirem as regras estabelecidas e cooperarem entre si.

No decorrer das atividades lúdicas, os alunos aprendem a promover a noção de justiça e empatia, colaborando para a compreensão das necessidades e perspectivas dos outros alunos.

É na brincadeira que os alunos podem aprender a lidar com as emoções, principalmente aquelas que podem estar reprimidas, como medo e ansiedade, por exemplo.

No momento de diversão, como em brincadeiras de faz-de-conta, os alunos podem imaginar situações que não são comuns no dia a dia e, dessa forma, expressar o que estão sentindo sem a necessidade de se expor de forma direta.

É importante ressaltar aqui, a necessidade dos professores estarem atentos às falas e gestos dos alunos, para assim poderem, junto com outros integrantes do corpo pedagógico, elaborarem ações que vão de encontro às necessidades dos alunos.

Prazer e alegria não se dissociam jamais. O “brincar” é incontestavelmente uma fonte inesgotável desses dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas mais variadas manifestações (bélicas, filosóficas, educacionais). O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se as brincadeiras lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; e o lúdico abarca todos eles (MACEDO, 2000, p.16).

Na escola e, especialmente, nas aulas de Educação Física, as brincadeiras proporcionam o entendimento dos alunos sobre regras, disciplina e inclusão de forma criativa.

Nesse espírito formativo, é possível proporcionar ambientes que permitam aos alunos irem além do prosaico e das ideias cristalizadas ou limitadoras.

Dessa forma, a criatividade e a imaginação não só enriquecem o processo de aprendizagem, como também auxiliam os alunos a inovarem na forma como acontece a aprendizagem.

INTEGRAR AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao incorporar as brincadeiras no currículo da Educação Física é possível compor uma aprendizagem dinâmica e envolvente para os alunos.

Entretanto, torna-se fundamental que os professores dessa disciplina reconheçam a importância do lúdico no processo educativo e entendam que as brincadeiras não se limitam a momentos de mera diversão, mas sim oportunidades de aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola e por que não dizer, na vida.

Assim sendo, é possível planejar aulas que mesclam o ensino dos conteúdos programáticos com atividades recreativas, permitindo aos alunos terem experiências divertidas e interativas. No seguimento desta reflexão, Gonçalves Junior (2007, p. 31) argumenta o seguinte:

[...] observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da Motricidade Humana [...] em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras manifestações da Motricidade Humana (jogos, brincadeiras, lutas, danças), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem [...] (GONÇALVES, JR., 2007, p.31).

Cada realidade escolar, de acordo com a cultura em que está inserida, elabora suas próprias brincadeiras para atender às necessidades coletivas e individuais dos alunos.

Por conseguinte, uma das estratégias para integrar as brincadeiras nas aulas de Educação Física é a utilização de jogos, nos quais os alunos possam desenvolver a experiência de trabalhar em equipe para alcançar um objetivo comum.

Os jogos também ajudam a promover um clima cooperativo na sala de aula e fora dela, favorecendo a criação de laços afetivos entre os alunos. Ao participarem das atividades lúdicas, os alunos são desafiados a pensarem de forma criativa, aprimorando, assim, suas habilidades de resolução de problemas e desenvolvendo a capacidade de tomar decisões de forma inventiva.

Além disso, as brincadeiras podem promover a cooperação entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe, a troca de ideias e o respeito aos mais variados pontos de vista.

Esse processo de colaboração e interação social não só fortalece os laços entre os alunos, como também os prepara para enfrentar desafios futuros, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, o professor atua como mediador, incentivando a participação ativa dos alunos, fornecendo orientações quando necessário e criando um espaço onde todos os participantes possam expressar suas opiniões livremente.

O PROFESSOR/FACILITADOR

O professor exerce a função de facilitador das brincadeiras educativas, sendo um elo entre o aprendizado e a diversão durante as aulas de Educação Física.

É importante salientar que mesmo sendo um momento de diversão e entretenimento dos alunos quebra com a rotina escolar, as brincadeiras têm uma finalidade pensada.

Por meio dessas atividades lúdicas, o professor consegue despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo educativo, tornando o processo de aprendizagem envolvente e significativo.

Podemos observar que o professor compreende que a brincadeira possui uma função basilar no desenvolvimento integral dos alunos, ao respeitar suas individualidades, habilidades e limitações.

Ao proporcionar momentos de descontração e diversão no contexto escolar, o professor de Educação Física fortalece os laços afetivos com os alunos, promovendo confiança e respeito mútuo.

Essas atitudes contribuem para que os alunos se sintam integrantes desse processo de descobertas e aprendizados.

Os professores de Educação Física, todavia, enfrentam uma série de desafios e barreiras no cotidiano escolar que dizem respeito à promoção das brincadeiras como uma ferramenta pedagógica relevante.

Primeiramente, existem metas curriculares a serem cumpridas ao longo do ano letivo, o que faz com que as brincadeiras sejam realizadas em um determinado e curto período.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada ou materiais, dentro da escola, que possibilitem as brincadeiras é outro desafio enfrentado pelos professores.

Diante desta realidade, os docentes terão que se utilizar da imaginação e da criatividade para propor atividades alternativas e promover atividades lúdicas, o que pode comprometer a variedade das brincadeiras oferecidas aos alunos.

Além dos desafios citados, a falta de formação adequada dos professores também se constitui como uma barreira quando se trata de propor brincadeiras nas aulas de Educação Física.

Elaborar, propor e executar atividades lúdicas requer, por parte do professor, entre outros saberes, um conhecimento específico sobre o desenvolvimento infantil, metodologias de ensino centradas na brincadeira e nas necessidades específicas dos alunos.

A falta de capacitação, nesse sentido, pode impactar diretamente na qualidade das atividades físicas.

Os professores de Educação Física, apesar dos desafios, buscam soluções criativas para incluir brincadeiras em suas aulas.

Esses recursos tornam o aprendizado mais divertido, motivando os alunos e promovendo o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no presente estudo evidenciam a importância das brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus impactos relevantes na educação integral dos alunos da Educação Infantil.

Foi possível observar que o ato de brincar é um poderoso instrumento para incentivar a criatividade e a imaginação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades singulares e enriquecedoras de aprendizado.

As brincadeiras, uma vez inseridas no conteúdo programático da disciplina de Educação Física, podem promover tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social dos alunos.

Diante disso, é importante ressaltar a atuação dos professores de Educação Física como mediadores desse inestimável processo educativo. Eles exercem uma função fundamental ao planejar e executar as atividades lúdicas, proporcionando, junto aos alunos, a vivência de experiências valiosas, além de promoverem uma cultura lúdica no ambiente escolar.

Esse ato pedagógico revela-se um elemento basilar para que as brincadeiras se tornem instrumentos de aprendizagem.

Podemos afirmar também que a Educação Física, ao propor atividades lúdicas, possibilita que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais de forma individual e coletiva, promovendo a inclusão, para que todas as crianças sintam-se estimuladas a praticarem algum tipo de atividade física.

É importante destacar que, a disciplina pode planejar atividades com outras disciplinas, ações interdisciplinares que possam abranger outras dimensões e variações do brincar.

Por fim, é necessário repensar como as brincadeiras são propostas aos alunos da Educação Infantil em um tempo marcado pelas novas tecnologias digitais, uma realidade que transformou completamente a forma como lidamos com a educação e o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário investir cada vez mais na formação contínua dos professores, para que possam oferecer uma educação integradora e de qualidade.

Esperamos que esse artigo auxilie em futuras pesquisas sobre o tema aqui refletido e que possibilite a descoberta de novas práticas pedagógicas sobre a brincadeira na disciplina de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **A motricidade humana no ensino fundamental**. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p. 29-35.

KAUFMANN-SACCHETTO, K.; MADASCHI, V. BARBOSA, G. H. L.; SILVA, P. L.; SILVA, R. C. T.; FILIPE, B. T. C.; SOUZA-SILVA, J. R. **O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte Anais [...]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/sebeducacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-emmovimento>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com Jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. São Paulo: São Roque. 2014.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2008.

SILVA, A. P. da. **A importância dos jogos/Brincadeiras para a aprendizagem dos Esportes nas aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Esporte Escolar) – Centro de Educação à Distância, Universidade de Brasília, São Luis, MA, 54 f. 2007.

SILVA, Alan Marques da. **A criança como sujeito social nas aulas de educação física**. In: Educação Física escolar: olhares a partir da cultura. GEPEFIC – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura; Coordenador Jocimar Daolio. Campinas: Autores Associados, 2010.

KELLY CRISTINA CAMPOS DAS MERCÊS

Graduada em Pedagogia Plena e Sistemas de Informação pelas Faculdades, de Carapicuíba e Fundação Santo André (2013/2017); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco (2015), e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021); Professora de Educação Infantil - na CEI Parque Fongaro- PMSP , Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO MORAL E INSERÇÃO DE VALORES COMO BASE PARA UM FUTURO MELHOR



RESUMO: Este artigo tem como objetivo chamar a atenção à importância em desenvolver atitudes morais desde a educação infantil, que é a fase da vida onde mais aprendemos. Mostrando um pouco de como foi o início, com os jardins de infância até os dias atuais, e porque pesquisadores, psicólogos e governantes têm direcionado uma maior atenção a este assunto, que pode ser o passo inicial para a mudança de atitudes de uma nação. Também são demonstradas algumas características que sendo bem desenvolvidas nesta idade, podem melhorar o desempenho, a honestidade, a auto confiança e até mesmo o respeito e o convívio com outras pessoas.

Palavras-chave: Ética; Valores; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

“ Caso se universalize, a escola maternal poderá, numa geração, remover as profundas diferenças de educação que, atualmente, separam as classes sociais, e pode fazer com que toda a população passe a ter o desenvolvimento físico e mental que é atualmente privilégio dos mais afortunados, bem como remover o terrível peso morto das doenças, da estupidez e da malevolência que, atualmente faz o progresso tão difícil “(RUSSEL, 1969, p. 141).

Partindo do princípio que a educação infantil deve ensinar, incentivar e auxiliar as crianças desde o seu nascimento, com atitudes simples que de alguma forma são até mesmo mais favoráveis aos pais, por trazer benefícios imediatos e futuros, então por que deixar pra resolver depois?

Quando por muitas vezes assistimos ao programa de televisão onde é contratada uma psicóloga para ajudar uma família a educar as crianças, pensávamos ser exagero, ou que não era necessária tanta rotina assim, mas a partir das leituras que realizamos percebemos que o que o programa mostra muitas vezes, crianças que não tiveram durante seu desenvolvimento, uma educação pautada em rotinas que as fizessem perceber o que consideramos certo e errado em suas atitudes, e que mudar estes hábitos se torna muito mais trabalhoso para todos, e pode parecer um ato cruel por parte dos pais ao tentar reverter a situação a base de castigos.

Com este artigo pretendemos demonstrar que algumas atitudes dos pais e professores ou cuidadoras podem ser úteis no desenvolvimento de atitudes mais humanas e menos egoístas nas crianças, e que podemos sim auxiliar os nossos pequenos, que serão o nosso futuro, a respeitar os mais velhos, a saber, esperar sua vez, saber dividir, ter uma rotina, amar os animais, não se achar o centro das atenções, ter autoestima, não ter medo do inevitável e ter fé.

Podemos ensinar com base no amor, que é o essencial, e sabemos que falhas ainda vão existir e que deixaremos ainda muitos pontos para trás, mas começando agora, podemos contribuir para mudanças de atitudes na vida adulta.

Hoje temos muitas crianças com meses de vida que passam 11 horas por dia na escola, e algumas horas com os pais, por isso os dados estudados aqui também servem para todos aqueles que tenham algum contato com crianças nesta faixa etária.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma base forte para a formação do adulto, nesta fase podemos identificar, e porque não dizer, tratar problemas que sendo trabalhados na infância podem definir atitudes mais humanas e responsáveis no futuro.

Investir na qualidade da educação infantil é prevenir problemas, ao invés de remediá-los. Russel (1969) acredita que é muito mais eficiente mostrar como se faz desde o início da formação moral, quando ainda não temos muita noção do certo e do errado, do que mudar atitudes que já foram enraizadas e praticadas como certo durante boa parte da vida. Levando para um exemplo simples é muito mais fácil construir uma casa bem planejada do que reformar uma casa já pronta.

A qualidade nesta fase da vida onde estamos tão predispostos a aprender, é estudada por especialistas e pesquisadores atualmente, como James Heckman e Jack Shonkoff, porém a educação infantil só ganhou maior importância com o passar dos anos, até ser reconhecida como parte da educação básica ela teve uma trajetória com muitos objetivos diferentes, e foi ganhando reconhecimento necessário pelos governantes com o passar dos anos devido às manifestações da sociedade em busca da oferta e da qualidade.

A origem das instituições de atendimento à infância ocorreu na Europa do início até a metade do século XIX. Diferentes ideias, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecem nessas instituições, marcam a origem desses lugares, o que pode ser percebido é que as primeiras creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na socieda-

de, como por exemplo, a incorporação das mulheres na força de trabalho assalariado.

Mas também teve como razões um novo conjunto de ideias sobre a infância, como moldar um indivíduo produtivo que se ajustasse às exigências do conjunto social.

Segundo Andrade (2010, p.129), o Jardim de infância, para crianças de 3 a 7 anos, foi criado na Alemanha em 1840. No Brasil, a criação dos jardins de infância se deu em 1875, iniciativa privada destinada à elite no Rio de Janeiro e em São Paulo em 1877.

Embora existissem instituições destinadas à infância no sistema, que era o monárquico, somente após a chegada da República por volta de 1889 é que essas instituições cresceram em número.

Antes disso, o que se via mais constantemente, eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, econômica ou religiosa e, nesse caso, predominava a ação caritativa relacionada à criança desamparada.

A partir de 1880, já se falava com mais frequência em jardins de infância, e alguns textos de grande repercussão, como uma lei de 1879, assinada por Leôncio de Carvalho, ministro do Império, ou um Parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa em 1882, indicavam claramente a necessidade de oferta de Educação Infantil por parte do Estado (Coleção Proinfantil, 2005, p 20).

As primeiras experiências de ações e programas destinados à infância eram voltadas às crianças “desvalidas”. Verifica-se que as iniciativas eram isoladas, realizadas através de entidades de amparo, orientavam-se para o combate à mortalidade.

É no final do século XIX e início do século XX que o Estado começa a ter uma presença mais ativa, como fiscalizador e regulador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistenciais.

A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o governo federal assumiu mais explicitamente sua responsabilidade em relação à infância desamparada.

Em 1933, realizou-se no Rio de Janeiro, a Conferência Nacional de Proteção à Infância, à qual compareceram representantes de todas as entidades relacionadas com o tema. As discussões ocorridas durante esta conferência resultaram, no ano seguinte, na criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, que veio substituir a antiga Inspetoria de Higiene Infantil.

O Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Juízo de Menores do Ministério da Justiça, foi criado no Rio de Janeiro, pelo decreto-lei n. 3799, de 5 de novembro de 1941. No ano de 1964, já sob a vigência do regime militar no Brasil, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Em 1966 ocorreu o I Seminário de Creches no Estado de São Paulo, com a preocupação com a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

A partir dos anos 1970, são intensificadas as discussões sobre a função social das creches, período muito importante para a educação infantil.

A década de 1980 foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e adolescentes, com grande participação da sociedade civil, e as creches começam a ser reivindicadas pelas classes, havendo em 1988, o reconhecimento

legal da instituição como direito da criança à educação.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas vincula esse atendimento a área educacional, sendo que a inclusão da creche pode ser notada no capítulo da Educação, ressaltando o caráter educativo, ao contrário do caráter assistencialista que até então era característico dessas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nos últimos vinte anos, a educação infantil vem sofrendo mudanças significativas. Num movimento de avanços e retrocessos na área, o balanço do período é positivo, em particular no que se refere à legislação. A própria existência das leis, ao mesmo tempo em que reflete algumas conquistas dos movimentos de defesa da educação infantil, também empresta, a esses movimentos, força para a continuidade da luta por uma educação de qualidade.

Essas leis, por sua vez, também impulsionaram a elaboração de documentos que hoje orientam a área. Os textos, no geral, superam uma concepção histórica que atribuía às creches um mero papel de guarda e caminham para o reconhecimento desse atendimento como um direito da criança e dessas instituições como espaços de promoção de seu desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2007,p. 184).

Podemos perceber que desde seu surgimento, a educação infantil foi ganhando reconhecimento e que o seu objetivo foi mudando, até ser entendida como parte da educação básica. Esta fase do desenvolvimento humano também chamou a atenção e foi motivo de análises por vários estudiosos na área da Psicologia. A seguir apresentaremos duas teorias do campo da psicologia que contribuem no campo educacional.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

Voltaremos os nossos olhares agora para teorias da psicologia, estudadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, que consideramos essenciais para a compreensão de como lidar com as crianças de forma a contribuir com o seu desenvolvimento em todos os aspectos, como prevê a LDB 9.394/96.

Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, foi um importante teórico do processo do conhecimento humano (epistemologia). Piaget identificou quatro estágios no desenvolvimento da capacidade de raciocínio do indivíduo, que se sucediam até o início da sua adolescência e correspondiam a sucessivas fases de seu crescimento físico. Essa descoberta tornou-se muito conhecida e fundamental para a pedagogia (PRÓ INFANTIL, 2005, p14).

De acordo com estudos realizados por Piaget elencamos os 4 estágios de desenvolvimento pelos quais a criança vivencia. Consideramos relevante o conhecimento e a compreensão deles para assim, pensarmos em ações que possam contribuir para o desencadeamento de atitudes positivas que influenciam no crescimento e desenvolvimento da criança.

O 1º Estágio considerado é o sensorio motor (do nascimento até aproximadamente dois anos) onde os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo por meio da atividade sensorial e motora em desenvolvimento e é dividido em seis sub estágios: uso dos reflexos; reações circulares primárias e secundárias; coordenação de esquemas secundários e terciários; e as combinações mentais.

Conforme Dantas, (1992, p. 15), nesse estágio, Piaget considera abusivo falar em real socialização da inteligência. Essa é essencialmente individual, pouco ou nada devendo às trocas sociais, isto é, a criança pensa somente nela mesma, usa a inteligência somente para seus interesses.

O 2º Estágio, Pré-operatório (aproximadamente dos dois aos sete anos), é descrito como a fase do uso do pensamento simbólico é mais sofisticado, há uma expansão da capacidade de representação.

Esta fase tem como uma das características o egocentrismo. Segundo Dantas (1992, p.15), o egocentrismo além do significado próprio da palavra também significa que a criança não tem domínio do seu eu, está longe de ser autônoma, ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir.

O 3º Estágio é o das Operações concretas (aproximadamente dos 7 aos 12 anos). Segundo Papalia (2009), neste estágio as crianças são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). Também são capazes de pensar logicamente porque conseguem levar em conta vários aspectos de uma situação.

Dantas (1988) acrescenta que as crianças nesta idade, também são capazes de raciocinar lógica e quantitativamente de maneiras que passam livremente de um ponto de vista para o outro.

O 4º Estágio das operações formais (aproximadamente 12 anos até a idade adulta) caracterizado pela capacidade de pensar abstratamente, esse desenvolvimento, lhes permite uma maneira nova e mais flexível de manipular informações.

Como Nelson Mandela, as pessoas neste estágio podem integrar o que aprenderam no passado com os desafios do presente e fazer planos para o futuro.

A capacidade de pensar abstratamente tem implicações emocionais também. Quando pequena, uma criança pode amar os pais ou odiar um colega de classe. Na adolescência, um jovem como Mandela, pode amar a liberdade ou odiar a exploração (PAPALIA, 2009, p. 445).

É relevante pontuar que Piaget não direcionou inicialmente seus estudos ao desenvolvimento moral da criança, somente depois de alguns anos foi que publicou seus estudos sobre este tema.

Segundo Mussen (1984), Piaget propôs que a progressão através dos estágios de julgamento moral baseia-se em mudanças mais gerais do desenvolvimento cognitivo, inclusive a capacidade crescente de assumir as perspectivas de outras pessoas e a de usar operações concretas. Sendo que a interação entre companheiros promove o desenvolvimento moral.

No domínio da moralidade, como em muitos outros, Piaget lançou o alicerce para as pesquisas posteriores, examinando as mudanças no desenvolvimento das cognições das crianças ou julgamentos sobre assuntos morais. Esta linha de investigação proporcionou informações sobre como as crianças compreendem e interpretam regras morais (MUSSEN, 1984, p 310).

Através das pesquisas de Piaget sobre a aquisição do desenvolvimento moral

da criança é possível identificar 3 fases : anomia, heteronomia e autonomia.

Conforme Dantas(1992), a primeira etapa anomia, crianças de até 5 a 6 anos que não seguem regras coletivas, e quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado.

A segunda fase heterônoma, crianças de 9 a 10 anos de idade, para elas o certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta, não corresponde a uma atitude correta.

Na terceira fase autônoma, acontece a legitimação das regras. O respeito às regras é gerado por meio de acordos mútuos. É a última fase do desenvolvimento da moral.

Deste modo a teoria de Piaget indica um grau de desenvolvimento moral para cada faixa etária, mas podemos inserir o certo e errado à criança desde o seu nascimento, e mesmo que ela não saiba o quanto a atitude está errada, ela consegue identificar, mesmo que por instinto que algumas atitudes suas não são corretas e mesmo que ela as repita, têm essa consciência.

Vygotsky

Segundo Ivic (2010), Lev Vygotsky (1896-1934), nasceu no mesmo ano em que Piaget, porém não teve nenhuma formação psicológica, mas tornou-se autor da teoria do desenvolvimento mental, mais conhecida como "teoria histórico-cultural". Para Vygotsky, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária.

Análises teóricas conduzem Vygotsky a defender teses muito visionadas sobre a sociabilidade precoce da criança e a deduzir delas consequências que o levaram à proposta de uma teoria do desenvolvimento infantil.

Para ele, o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens de cultura.

Vygotsky era interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores¹, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialista predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (DANTAS, OLIVEIRA E TAILLE, 1992, p.24).

Segundo Papalia (2009), para Vygotsky, os adultos e os colegas mais avançados devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem da criança para que ela possa dominá-la e internalizá-la.

Para Ivic (2010, pg.12) Piaget “acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento,” enquanto Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental”. Papalia (2009, p. 34) ressalta que Piaget descreve a mente sozinha absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, já Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo colaborativo.

Nesse contexto inferimos que a teoria de Vygotsky é a que mais se identifica com a intenção deste trabalho, porém não podemos deixar de considerar que os estágios da teoria do desenvolvimento de

Piaget, são itens importantes, pois a cada estágio a criança está mais desenvolvida, portanto mais apta a aprender e interiorizar novos valores.

PSICOSSOCIAL – INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO

“Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil (RCNEI, 1998, p.24).”

Segundo Papalia (2009) embora existam diferenças na maneira como as crianças lidam com os eventos e desafios característicos de cada período, os cientistas do desenvolvimento sugerem que certas necessidades básicas devem ser atendidas e determinadas tarefas devem ser priorizadas para que o desenvolvimento normal aconteça.

Com o desenvolvimento da fala, por exemplo, as crianças começam a depender mais de si mesmas: é importante afirmar sua autonomia, mas também precisam que os pais estabeleçam limites para seu comportamento.

Algumas influências no desenvolvimento originam da hereditariedade, outras provêm, em grande parte, do ambiente interno e externo, do mundo exterior ao ser que tem início no útero e do aprendizado que vem da experiência _ inclusive a socialização, a indução da criança em direção ao sistema de valores da cultura. Os seres humanos sendo seres sociais, desde o início se desenvolvem dentro de um contexto social e histórico.

Emoções

Trataremos o tema emoções, levando em consideração que as pessoas diferem na frequência com que sentem determinadas emoção, nos tipos de eventos que podem produzi-las, nas manifestações físicas que a demonstram e na maneira como reagem a ela, portanto é um tema de grande importância, pois é o controle emocional e a empatia que podem evitar atitudes inconvenientes.

Ainda como recém-nascidos demonstramos explicitamente quando estamos infelizes, através de nossos reflexos e instintos. Ao nascer, a criança não traz tendências inatas para amar, odiar, sentir raiva e medo, aproximar-se ou afastar-se das pessoas.

São as experiências que a criança vai ter com os seres humanos adultos, durante os primeiros anos de vida, que vão determinar, em grande parte, o tipo de relacionamento que ela vai desenvolver em face das outras pessoas. O ponto de partida do desenvolvimento das atitudes positivas ou negativas, diante dos outros, é a interação que se estabelece entre a criança e a mãe, ou a pessoa adulta que toma conta dela, durante o primeiro ano de vida (PILETTI, 1990, p. 218).

Papalia(2009) acredita que quando os cuidadores são amorosos, compreensivos e brincam com as crianças tornam o ambiente mais agradável para elas, diminuindo o desconforto e aumentando a confiança. O apego seguro, pode preparar a criança para intimidade da amizade, sendo ele uma ligação emocional e duradoura entre duas pessoas, normalmente entre criança e cuidador, que é quem substitui a mãe nos cuidados diários.

Ao decorrer alguns dias a criança já adquiriu expectativas decorrentes dos atos que se repetem com regularidade, se

mostrando bem conservadora e ficando bastante incomodada com qualquer mudança que possa acontecer. Neste começo de vida existe uma enorme rapidez em adquirir hábitos, que podem se tornar em uma barreira contra hábitos futuros.

Conforme Papalia (2009 p. 220), as emoções primárias, ou básicas, emergem durante os seis primeiros meses aproximadamente; as emoções autoconscientes desenvolvem-se por volta dos 18 aos 24 meses, como resultado do surgimento da auto percepção, junto com acumulação de conhecimentos sobre padrões e regras sociais, já as emoções em torno de si, como culpa, vergonha e orgulho, normalmente se desenvolvem no fim do 3º ano de idade, de pois que as crianças adquirem auto percepção e aceitam os padrões de comportamento que os pais estabeleceram.

O padrão de reações emocionais característico de uma pessoa começa a se desenvolver durante a primeira infância e é um elemento básico da personalidade. Da primeira infância em diante, o desenvolvimento da personalidade é entrelaçado com relações sociais.

Sendo assim crianças que conseguem entender as próprias emoções são mais capazes de controlar a maneira como as demonstram e de sensibilizar-se com a forma como os outros se sentem (GARNER & POWELL, 1996), sendo que o controle emocional ajuda as crianças a guiar o seu comportamento (LAIBLE & THOMPSON, 1998) e contribui para a capacidade de conviverem bem com os outros (DE HAMLET et al., 2003).

Autoestima

Outro fator que merece nossa atenção é a auto estima, pois uma criança se sentindo inadequada, pode recolher-se evitar situações e essa característica pode seguir junto à ela por muitos anos.

Auto estima é a necessidade de sentir que aquilo que somos e aquilo que fazemos estão de acordo com as nossas aspirações e nossos valores. A auto estima decorre da satisfação da necessidade de realização e de aceitação (SABINI, 1990).

Em outras palavras, a autoestima é quando a criança forma identidades e conceitos a seu respeito, atribuindo um valor positivo ou negativo a seus perfis e atributos. É uma auto avaliação de nossas habilidades.

Segundo Mussen (1988), é difícil medir a auto-estima das crianças menores de 7 anos, mas elas podem demonstrar pela maneira como se comportam.

Uma razão para achar importante o estudo da auto estima é a noção de que a fraca auto estima poderia responder pelo fracasso escolar. Trazemos como exemplo, o relato de uma menina negra, de 4 anos, que queria ser branca porque na escola dela todos eram assim.

A mãe ao tomar conhecimento ficou assustada imediatamente, mas lembrou-se da sua infância, época que também quis ser branca, aos 6 anos, quando chegava até a tomar banho com o resto da água da prima, que era bebe, para tentar clarear sua pele.

Então ao invés de discordar brusca-mente da filha tentou valorizar o que ela tinha e desenvolver nela o sentimento de que esses detalhes não fazem uma pessoa melhor, são aparências. Listou para ela todas as pessoas de quem ela mais gostava e que tinha o tom da pele igual ao dela,

essa lição não foi apreendida de imediato, mas com o tempo nas brincadeiras e jogos onde ela fazia a maquiagem em imagens virtuais foi sentindo a mudança. Inicialmente a filha sempre escolhia as imagens de meninas com pele clara e cabelo liso e no decorrer dos anos isso foi mudando. Hoje percebe que ela se aceita do jeito que é.

A autoestima é aceitar-se, é entender que todos são diferentes, respeitar essas diferenças, entender que a aparência não é o que realmente importa numa pessoa, é gostar do seu jeito, tendo confiança em si para realizar novas tarefas.

O Medo

O medo também é uma emoção, porém será trabalhado separadamente, por ser de grande importância que as crianças vençam seus medos para que no futuro não tenham medo do desconhecido, esta emoção pode ser trabalhada desde o nascimento, quando a criança se assusta com certa facilidade devido a estar constantemente lidando com o novo, daí a importância de um vínculo com o adulto responsável pelo seu cuidado.

De acordo com Mussen (1988), os sinais de ligação afetiva de um bebe a pessoa que cuida dele são evidentes em três fenômenos confiáveis. Primeiro, um alvo de ligação afetiva é mais capaz de aplacar e consolar o bebe do que quaisquer outras pessoas. Segundo, os bebês têm maior probabilidade de se aproximar dos alvos de ligação afetiva para brincar ou para consolo do que os outros. E finalmente, eles são menos propensos a ter medo quando na presença dos alvos de ligação afetiva do que quando essas pessoas se acham ausentes.

Imaginemos estar num asilo, longe da família, com dificuldades para comer, se vestir, e realizar as necessidades essenciais, onde conseguimos manter uma ligação de confiança com uma das enfermeiras, isso nos traria a segurança dos bons cuidados, e é isso o que a criança sente quando se identifica com alguma das cuidadoras. Já as crianças que ainda não têm esse vínculo afetivo, podem apresentar mais choro, por insegurança e se sentir desamparadas naquele espaço.

Conforme Russel (1969) também existem medos provenientes da sugestão, ou seja, medos dos adultos que convivem com a criança, que são transmitidos através da demonstração ou aversão, neste caso basta que o adulto tenha um melhor controle e não o demonstre na presença da criança. Já o medo instintivo que só surge conforme sua necessidade, é mais complicado de ser evitado.

Não é possível ensinar sobre perigos sem que haja o elemento medo, mas esse elemento é diminuído se o medo não estiver presente no adulto, portanto não temos como ensinar a não ter medo do barulho da tempestade associada ao escuro por falta de energia, se não temos essa definição dentro de nós.

Devemos tomar precauções racionais contra imprevistos, o que é diferente de ter medo. Medo significa escravidão. É possível também que uma criança associe um medo a um enorme barulho que ela não consegue identificar o que seja, e esse medo pode ser duradouro, se não trabalhado desde seu aparecimento. O importante é demonstrarmos para as crianças que temos que tomar alguns cuidados em certos momentos com a finalidade de evitarmos riscos. O receio natural é necessário, o medo não.

O excesso de repressão por parte dos adultos também pode causar uma certa ansiedade e podem transformar a infância em um verdadeiro horror, e trazer consequências duradouras, portanto também está na mão do adulto sugerir medos ou ajudar as crianças a superar seus medos, buscando explicações sensatas e de fácil entendimento.

Verdade

Assim como desejamos que nossas crianças acreditem em si, para desenvolver novas soluções, que não conservem medos desnecessários, que saibam lidar com as suas emoções, esperamos também que aprendam a dizer a verdade, afinal é a base da confiança é fator importante para o desenvolvimento moral.

Conforme Russel (1969), formar o hábito de dizer a verdade deveria ser um dos maiores objetivos da educação moral.

Para ele, a prática de dizer mentiras é quase sempre produto do medo, causado na criança pelos diversos castigos já recebidos, portanto devemos tomar certo cuidado quando lidamos com punições, para que elas não aumentem o medo e a frequência das mentiras.

Segundo Russel, a possibilidade da mentira não ocorre naturalmente nas crianças. Elas estão sempre atentas às nossas atitudes e conseguem facilmente perceber quando falamos de uma forma e agimos de outra, esta situação faz com que ela descredite no que falamos, e se sinta incentivada a mentir também. Portanto sem esses incentivos, ela nunca pensaria em faltar com a verdade.

Quando a criança mente os pais devem estudar-se a si próprios, não à criança. Outra situação que devemos evitar é ameaçar punições que não iremos cumprir

isso pode causar um medo momentâneo na criança, mas quando ela percebe que a punição não vai além da ameaça, perderá o respeito, por isso dizer sempre a verdade para a criança, além de um bom exemplo tem como resultado a confiança.

No mundo em que vivemos mesmo as crianças que sejam educadas com a verdade e respeito, podem no seu futuro, desprezar parte delas, mesmo assim é importante que a verdade esteja sempre presente, mesmo que pareça tão contrário a nossa realidade.

Valores

Mesmo que seja um fator que pode variar de família para família, trataremos deste assunto pelo fato de termos itens que são básicos a todas as sociedades, como ter fé, amor e respeito ao próximo, valorizar a vida, que como os demais fatores podem ser transferidos e trabalhados já nesta fase.

As lições sobre valores são muitas vezes transferidas naturalmente, dos adultos para as crianças. Esses valores podem variar de acordo com o grupo social onde vivem, por exemplo, em uma tribo, podem ensinar a caçar para sobrevivência, onde em outras comunidades caçar seria motivo para punição.

A matéria prima dos instintos é moralmente neutra e pode ser moldada, para o bem ou para o mal, por influencia do meio (RUSSEL, 1969). Um exemplo simples como ensinar a plantar, e acompanhar o progresso de uma plantinha, pode ser usado para estimular a respeitar o meio ambiente.

Crianças que crescem em um ambiente que garante boas experiências de aprendizado estão protegidas do estresse tóxico e da violência. Para elas, a escola pode ser enriquecedora, mas não é essen-

cial. Por outro lado, muitas outras crianças crescem em lares que não proporcionam esse ambiente.

Em lugares onde há insegurança ou onde os pais possuem uma educação formal limitada, as oportunidades de aprendizado e de valores são muito menores. Para essas crianças, o ambiente escolar, é não só enriquecedor, mas essencial pois oferecem as experiências mais básicas que a família tem dificuldade de oferecer sozinho. Mas é importante lembrar, que quando se trata de programas direcionados a crianças muito

19

novas, a participação da família é muito importante e as escolas e os pais precisam trabalhar em conjunto. A escola não substitui os pais.

Os itens estudados aqui, assim como outros que não foram tratados neste estudo, são presenciados na educação infantil diariamente pelas mães e educadoras, portanto, consideramos relevante identificá-los e diagnosticar a fim de direcionar as atitudes das crianças para um desenvolvimento mais saudável, com maior confiança em si e nos outros.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa de base bibliográfica, de abordagem descritiva, tem como aportes os trabalhos de Ivic (2010); Pappalia (2009) e Mussen (1988) que abordam as temáticas ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo. Nela foram analisados alguns artigos, documentários, teses, leis e RCNEI s e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O tempo da primeira infância é, sem dúvida, o mais rico. Deve ser utilizado de todos os modos possíveis e imagináveis por meio da educação. A perda deste período é irreparável. O nosso dever é cultivar com a máxima atenção os primeiros anos de vida e nunca os descurar” (MONTESSORI, 1949, p. 11).”

Já temos evidências de que este tema é muito valoroso e merece a atenção de todos. A opinião das autoridades, dos estudiosos, psicólogos e autores referentes à educação infantil são unânimes quanto a sua importância, mesmo que esta opinião por parte dos governantes tenha sido um pouco tardia, ela segue o mesmo pensamento, qualificar a educação infantil.

Proporcionar às crianças um ambiente saudável, seguro e agradável com bons exemplos de cidadania em conjunto com a família, buscando inserir valores para obter bons resultados futuramente.

Investir em Educação Infantil é o mesmo que investir num futuro melhor. Essa foi a ideia inicial para montagem deste artigo e que manteve até este momento de conclusão.

Muitas pessoas pensam que coisas como comportamento e sentimento independem daquilo que chamamos inteligência. Mas quando o assunto é educação, tudo está interligado. Se o indivíduo é uma pessoa com facilidades

de aprendizado mas não sabe controlar seu comportamento, seus medos e receios, então seu rendimento escolar pode estar comprometido.

Assim, a educação infantil é sobre pensar, resolver problemas, saber interagir em grupo, controlar seu comportamento e seus sentimentos - tudo isso junto é preciso para que sejam estabelecidas bases fortes e necessárias para a educação formal posterior e para o mercado de trabalho. Um trabalhador, um homem de negócios não é apenas inteligente, ele precisa ser capaz de dominar outras habilidades.

Será preciso pessoas dispostas a mudar o mundo, em convívio com estas crianças. Pessoas que tenham no seu interior este mesmo propósito e possam realizar sua função com dedicação e carinho.


REFERÊNCIAS

- ANDRADE , Lucimary Bernabé Pedrosa Educação Infantil. **Discurso, Legislação e Práticas Institucionais**. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>> - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.Acesso em 18 out 2014.
- BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Volume 1 – Introdução.Ministério da Educação e do Desporto.Secretaria da educação Fundamental,Departamento de Política da Educação Fundamental , Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, 1998.p.24.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Fundamentos de Psicologia Educacional**. 2. Ed. 1990.Editora Ática.
- COLEÇÃO PRÓ-INFANTIL – Lopes, Karina Rizek(org); Mendes, Roseana Pereira(org); Faria, Vitória Líbia Barreto(org). **Ministério da Educação**. Brasília, 2005. p 14.
- HECKMAN, James - **Ênfase em testes empobrece a qualidade da educação, diz Nobel**. Entrevistadora: Folha de São Paulo. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb1710201104.htm>>
- LA TAILLE, Yves de ; OLIVEIRA, Marta Kohl ; DANTAS, Heloysa .Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Ed Summus.1992.Disponível em :< <http://books.google.com.br>>
- MONTESSORI, Maria. **A mente da criança (Mente Absorvente)**.Editora Portugalíia. 1971.
- MUSSEN,Paul Henry ; CONGER , John Janeway; KAGAN, Jerome; HUSTON, Alethas Carol. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. Tradução: Auriphebo Berrance Simões.4.ed. Harbra. 1988.
- PAPALIA, Diane E. ; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin; **O mundo da Criança – da infância a adolescência**, 11. ed.2009 Ed MCGraw Hill.
- PILETTI, Nelson.**Psicologia Educacional**. 8. ed. Ática. 1990.
- ROSSETTI-FERREIRA,M.C.et al. **Os Fazeres na Educação Infantil** .Ed.Cortez. 2011.
- RUSSEL, Bertrand. **Educação especialmente na primeira infância**. 4ª ed. 1969, Companhia Editora Nacional.

LENITA MARIA DE BRITO VERGILI

Graduada em letras pela UNIFEG (Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé/Minas Gerais) (1984). Professora de Ensino Fundamental e Médio- língua Inglesa na prefeitura de são Paulo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF José Maria Pinto Duarte

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do acolhimento e do afeto, na relação da criança com o professor. Acolher as famílias em sua diversidade e as crianças são atitudes fundamentais. O acolhimento consiste em fazer a criança se sentir bem, segura, amada e protegida à nova estrutura, valorizando a socialização e as trocas entre educadores e crianças. Cada criança, ao chegar na escola, já carrega em si uma história e experiências sobre o mundo. Faz parte de uma boa educação desenvolver na criança as habilidades de relações sociais, a afetividade, a ética e também a cognição, visando um cidadão de bem, pleno de seus direitos e deveres. Foi também proposto desenvolver projetos na escola, que considerassem a afetividade com a aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Brincar; Acolhimento.

INTRODUÇÃO

É na escola que as crianças desenvolvem suas relações e onde entram em contato com várias realidades e situações distintas, ao mesmo tempo desenvolvendo amizades, conceitos, críticas, diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança.

A relação afetiva entre o educador e o aluno na educação infantil, tem sua importância no desenvolvimento da aprendizagem integral da criança, salientando o papel essencial que a escola exerce de acolhimento, ensinando a conviver em sociedade.

Este trabalho tem como objetivo geral discutir a importância do afeto e do acolhimento no processo de aprendizado com crianças na fase da educação infantil.

Como objetivos específicos: garantir resultados eficazes na educação; estimular a construção do conhecimento; desenvolver nos alunos a autoestima e a estabilidade emocional, etc.

Justifica-se este artigo pelo fato de que o início da experiência escolar é um momento significativo para a criança porque ocorre um sentimento de rompimento com a família e o primeiro contato social extrafamiliar com a comunidade escolar.

O lúdico está aliado à afetividade e é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. O lúdico é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

Pergunta-se qual é o lugar que a afetividade ocupa no acolhimento da criança no processo de aprendizagem?

A afetividade nos auxilia a meditar sobre as dificuldades do relacionamento entre as pessoas, assinalando que a afeição às vezes está por trás das mágoas, dos medos, desconfiças, tristezas, ressentimentos, decepções, vergonha e raiva.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, tendo por base autores especialistas da área e a teoria de Henri Wallon por ser considerada a que tem mais fundamentos nesse campo da afetividade e aprendizagem escolar, e também Vygotsky.

O ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isso é importante que a escola seja um espaço limpo, com cores vivas, com brinquedos atrativos e muitos atrativos pedagógicos.

A escola deve estar preparada para acolher as crianças da educação infantil e oferecer uma atenção especial logo nos primeiros dias para estabelecer uma afetividade, onde professor e aluno possam se interagir no âmbito educacional. O cuidado nessa fase de adaptação é essencial, porque é o momento de inserção dos alunos à vida em comunidade.

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo (RCNEIS, Vol.2, 1998, p.79).

Lápis e papel são importantes, mas quando se trata de educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente.

Ninguém quer deixar seu filho em um local que transmita insegurança e desconfiança. Existem crianças que passam a maior parte do tempo dentro da escola, fazem suas refeições diárias, sua higiene, ou seja, é importante que seja um local seguro, saudável, atrativo e acolhedor.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

A necessidade de o ambiente escolar ser um espaço de qualidade requer adequar sua estrutura de acordo com as fases de desenvolvimento, de cada faixa etária.

Por exemplo, nas salas de educação infantil os brinquedos devem estar em estantes baixas para que as crianças possam manuseá-los, salas amplas para que elas consigam se movimentar, área livre com jardins para que a criança possa tocar, sentir a textura das plantas etc. São fatores que contribuem para a aprendizagem do educando.

O desconhecido para alguns indivíduos desperta curiosidade, mas para outros faz sentir medo, e para a criança da educação infantil o novo, no primeiro momento assusta, e ao chegar numa escola terá que passar por uma fase de adaptação ao ambiente e com as pessoas que as cerca. Por isto a importância do ambiente escolar não só ter uma estrutura física adequada como também profissionais da educação envolvidos e comprometidos com o ato de educar.

O espaço, a estrutura física, os objetos disponíveis dentro da escola atuam como facilitadores da aprendizagem. Por isso a importância das salas de aula serem arejadas, com um espaço adequado para a quantidade de crianças, os brinquedos estarem ao alcance do educando para que consiga manuseá-los livremente. Este ambiente precisa ser atrativo, com cores vivas que atraiam as crianças e estimule o aprendizado. Sendo assim as trocas de saberes acontecem naturalmente através das diversas linguagens sejam elas, oral, corporal, gestual, musical retratando a realidade de cada um (LIMA, 1989, p. 13).

Assim que a criança nasce seu primeiro grupo social é a família e o segundo a escola. É interessante observar que cada indivíduo chega à instituição trazendo uma “bagagem” cultural, seu modo de vestir, a maneira de falar, de agir etc. e é neste cenário que a escola é essencial para que o sujeito se desenvolva e troque experiências.

As regras são importantes para que a criança aprenda a se relacionar, respeitando umas às outras, por isso elas tem que existir. Mas nem sempre estas regras são impostas de maneira adequada dentro das instituições.

Os cargos superiores usam do autoritarismo para ditar as normas, sem se preocupar com a prática pedagógica para que o indivíduo possa compreender os ensinamentos.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A criança passa anos dentro de uma instituição para completar sua vida escolar e é dentro deste ambiente que ela irá absorver costumes e valores.

A preocupação precisa estar em desenvolver no aluno sua capacidade cognitiva e habilidades, mas também fazer do sujeito um ser pensante, questionador e formador de opiniões para que saiba agir em sociedade.

O LÚDICO E O VALOR AFETIVO

A arte traz a possibilidade do lúdico, do valor do criar, inventar e reinventar ações que toquem emocionalmente as relações dentro da aprendizagem. Ou seja, a arte, em seus primórdios, cumpre um valor afetivo, relacional.

Fernandez (1991), afirma que a aprendizagem é carregada de afeição, pois se faz a partir das relações sociais, e que a aprendizagem é uma transformação do comportamento, a qual resulta do conhecimento de se adaptar ao círculo onde esse aluno vive.

O afeto é primordial a toda função do nosso corpo, porque dá coragem, motiva, faz com que o aluno tenha maior interesse e contribua para seu desenvolvimento. Wallon (1995) assinalou a diferença entre emoção e afetividade, avaliando emoção como sendo um componente que faz a mediação entre o orgânico e o psíquico.

Assim se entende a emoção como o primeiro intenso vínculo da criança com o mundo, como uma maneira de expressar a adaptação ao meio. A afetividade obedece a um andamento mais demorado para se desenvolver, pois é mais subjetivo, adequando a qualidade das relações com as pessoas e objetos.

Assim a afetividade marca o início da criança ao mundo de símbolos, e também da atividade cognitiva. De acordo com Wallon (1995), a afetividade é a capacidade da pessoa de ser afetada pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

O contexto escolar muitas vezes diminui a habilidade de criação do aluno, no modo como considera o brincar, dizendo ser uma atividade que não tem importância, acondicionando a criança à moldes,

que sem eles, mais tarde, sente-se atrapalhada e equivocada.

A importância do brincar no contexto escolar está na possibilidade do relaxamento necessário às atividades que exigem esforço intelectual, a brincadeira, os jogos são instrumentos de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Assim, toda criança que brinca se comporta como poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo da realidade (BROUGÈRE, 1998 p.25).

De acordo com Vygotsky (1987), a imaginação está intrinsecamente relacionada ao brincar, é o apoio para qualquer atividade de criação, sendo condição básica para a criação na arte, na ciência e na técnica. O mundo da cultura é produto da atividade de criação do homem que, não é uma habilidade inata, mas, estabelecida de acordo com a história nas relações sociais.

Ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio ambiente, tanto que este autor defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, e tornando-se cada vez mais relacionadas ao social (WALLON, 1941/2007).

Wallon (1995) nos mostra que a constituição biológica da criança desde o nascimento não é a única lei de seu destino, ela terá modificações conforme as situações da vida e das escolhas individuais, ou seja, o desenvolvimento do ser humano não está vinculado somente à herança genética, contudo ao meio onde ele vive, e isso terá alterações genotípicas. Afirma que as emoções nascem com as pessoas

e são a expressão da afetividade e também da expressão corporal e motora.

Wallon aponta três momentos definidos e consecutivos na evolução da afecção: a emoção, os sentimentos e a paixão; os quais procedem de fatores orgânicos e sociais e obedecem a conformações desiguais. Na emoção, há o predomínio da energia fisiológica; no sentimento o acionamento da representação e na paixão a intensificação do autocontrole.

As emoções são sistemas que afetam os tônus muscular, a respiração e os batimentos cardíacos. A emoção oferece celeridade às respostas do organismo, para escapar ou agredir quando não dá tempo de pensar; ela é capaz de gerar reflexos condicionados. Incita a ampliação cognitiva e atitude que é o ajuste entre o nível da tensão muscular e a intenção.

O autor afirma que ao estudar a criança há a necessidade de estudar o meio em que ela vive, e esse meio necessitará atender às suas necessidades e as suas capacidades sensório-motoras e depois as psicomotoras.

A teoria de Wallon (1995) se divide em etapas de desenvolvimento para esclarecer didaticamente o ser humano.

Os estágios são: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência. Em cada um desses estágios de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direções. Nos estágios, impulsivo-emocional (0 a 1 ano), no personalismo (3 a 6 anos), na puberdade e adolescência (11 anos em diante), a direção do movimento é para dentro, para o conhecimento de si, o predomínio é afetivo. Nos estágios sensório-motor, e projetivo (1 a 3 anos) e no categorial (6 a 11 anos), o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior e o predomínio é do cognitivo (WALLON, 1995, p. 56).

Ainda que nessa teoria o desenvolvimento seja apresentado até a adolescência, ele não termina nessa fase da evolução do ser humano, porque a constituição do “eu” é um processo por toda a vida.

Afetividade e inteligência a despeito de terem funções definitivas e desiguais, são intrínsecas na evolução do psiquismo, e entre o aspecto de cognição e afetivo há visões opostas e também complementares. Dependendo da atividade há o predomínio da afeição ou da cognição, não se trata de supressão, mas de alternância.

Wallon, (1995) mostrou o conflito, peculiar da fase do egocentrismo (aproximadamente dos três aos seis anos) e da adolescência, onde o conflito das emoções instiga o desenvolvimento, pois para resolvê-lo sugere sustentar o comedimento entre razão e emoção, o que resultará a uma maior maturidade, como da afetividade e da inteligência.

A emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Portanto, não separa social e biológico, pois, em sua concepção, um completa o outro. A autora acredita que a afetividade está presente nas nossas ações, movimentos e momentos, assim como a cognição e o ato motor. O espaço proporciona a aproximação e as sensações. A organização do ambiente escolar irá provocar no aluno o ato de abraço ou repulsa.

Para Wallon, (1995) a afetividade é expressa com maior intensidade nos primeiros anos de vida do ser humano. Presente em todas as fases das vidas, a afetividade pode ser brevemente resumida em três partes: Emoção, Razão e paixão.

Educação e afetividade estão ligadas aos conceitos de movimento e inteligência. Para Wallon, (1995) a rigidez das escolas deveria ser adaptada para que houves-

se maior movimentação em sala de aula. O educador pode propor em sala, atividades que proporcionem aos alunos noções do corpo, tempo e espaço.

O meio em que o indivíduo está inserido irá ajudar a desenvolver seu potencial, podendo até mesmo alterar determinadas modificações genotípicas.

O meio é um complemento indispensável ao ser humano. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual.

A AFETIVIDADE SEGUNDO VYGOTSKY

Para compreendermos de forma mais clara o tema, afetividade na educação infantil, é preciso que antes de tudo se faça imprescindível tratar rapidamente da psicologia do desenvolvimento.

Pode-se declarar que o contexto do desenvolvimento da criança envolve linguagem, o espaço físico, a cultura e principalmente as pessoas próximas, deixando evidente que a criança retira do meio no qual ela cresce, recursos para o seu progresso, e que esse meio se dispõe juntamente com a criança.

Por isso, a afetividade exerce um papel de extrema importância nas relações psicossomáticas básicas, além de induzir decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um objeto essencial da simetria e do equilíbrio da personalidade humana.

As relações emocionais empreendem a uma influência de grande valia e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do método educativo. Pois, se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Acredita-se que a afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social são de grande importância para o desenvolvimento da criança. Pois com relação a este aspecto sabemos que o convívio ensino-aprendizagem é um fenômeno menos enigmático e que diversos fatores interferem na dinâmica na sala de aula.

Segundo Vygotsky (2003), o desenvolvimento do ser humano seria concretizado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo relacionado às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal referente às capacidades a serem construídas.

Vygotsky (1995) concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina-se, demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostrando que cada ideia contém uma atitude afetiva.

O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel como um sujeito mais experiente e considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem. O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

A RELAÇÃO ENTRE ALUNO/PROFESSOR E AFETIVIDADE

Segundo Vygotsky (2003) para uma boa aprendizagem é necessário um bom relacionamento entre professor-aluno, família e sociedade porque este convívio favorece o desempenho escolar.

A Educação Infantil é um período fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Ela precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo.

Toda criança deveria poder viver no mundo da brincadeira, poder se manifestar por inteiro. Para a criança é fundamental que sinta prazer no que faz e não faça porque recebeu uma ordem ou fazer por fazer. Brincar é um direito da criança para que ela possa usufruir toda sua capacidade de criação e liberdade para se expressar e soltar sua imaginação.

Quando a criança é estimulada em casa a aprender, para ela se torna mais prazeroso e a escola passa a ser um ambiente agradável. O educador percebe quando o aluno tem uma família presente e disposta a se envolver com a educação.

O brincar pode ser considerado uma experiência criativa, desde que seja espontânea, respeitando-se a autonomia das crianças. Nesta faixa etária compreendida pela Educação Infantil, mostra-se como atividade fundamental, através da qual as crianças reconstroem suas vivências socioculturais e refletem criticamente sobre a realidade, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

A brincadeira é uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para e pela criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola e para isso é necessário que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo”.

A escola deve disponibilizar de um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter bastantes cores que estimulem o aprendizado da criança.

As instituições devem oferecer as condições necessárias para florescer o lúdico, pois o brincar é uma forma adequada de estimular a criança a aprender e se desenvolver.

A partir disto é importante que o professor saiba agir e coordenar este local. Este profissional precisa estar capacitado para direcionar as atividades e considerar as múltiplas possibilidades educativas. Isto significa que o educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para o desenvolvimento da criança. Ele precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades(LIMA, 2005, p. 158 apud SOUZA).

A educação infantil é a base para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. É a etapa onde as fantasias estão afloradas, em que o lúdico está presente, nas mais diversas atividades contribuindo para o ensino-aprendizagem.

Sendo o professor o mediador entre o sujeito e o conhecimento dentro da sala de aula, cabe a ele buscar os melhores meios para realizar esta mediação. O educador deve entender que a aprendizagem se dá não apenas a partir do trabalho de conteúdos cognitivos, mas que os aspectos orgânicos e afetivos têm forte participação.

Segundo Prandini (2004) cabe ao professor “reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção de conhecimento” (p. 43).

A família é muito importante na vida escolar do educando, podendo inibir ou despertar a vontade de aprender. E cabe a ela, junto com a escola incentivar, participar e se envolver para contribuir efetivamente com o processo aprendizagem dos seus filhos.

O fato de a educação infantil ser uma fase onde se aprende brincando, não quer dizer que seja um simples “passatempo”. O lúdico, as brincadeiras, o brinquedo e os jogos atuam como facilitadores da aprendizagem.

Cada fase tem sua característica e objetivos a serem alcançados e o aprendizado se dá através do lúdico e das brincadeiras, sendo estas pautadas em fundamentos teóricos e em uma metodologia adequada para cada faixa etária. Por isto, a participação do professor neste ambiente lúdico é essencial, ele será um incentivador e mediador das atividades, e quando necessário irá intervir no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Rcnei 1998, p.54).

Neste sentido conhecer a realidade das crianças é relevante na escolha dos conteúdos e na forma como serão trabalhados, para isso é necessário que os professores busquem conhecer seus alunos, a fim de poderem proporcionar uma aprendizagem significativa, fazendo com que eles percebam a relação entre o que está sendo ensinado e a sua vida prática. Ao conhecer a história de vida das crianças, seus medos, suas perspectivas, o professor começa a construir um olhar sobre estas como um ser único, considerando as suas especificidades.

O comportamento afetivo do professor, a forma de preparar as aulas e os procedimentos e técnicas da educação que emprega nas aulas têm a capacidade de provocar emoções de bem-estar ou mal-estar nos alunos que os acompanharão para sempre. O desempenho do professor é de importância capital para o aluno, seja como pessoa ou como profissional.

Ao estabelecer laços afetivos com os educadores, as crianças se sentem mais motivadas e confiantes para explorar o mundo ao seu redor, expressar suas emoções e se envolver nas atividades escolares.

Basicamente, a afetividade na Educação Infantil, trabalhada por meio de um processo de aprendizagem significativa, é a base sobre a qual o desenvolvimento global do indivíduo ocorre e, portanto, deve ser trabalhada ao longo de todo o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a importância da afetividade e do acolhimento na educação infantil. Abordou diversos autores interacionistas, que consideram que o aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. É imprescindível, então, que no contexto escolar se faça a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica.

As trocas de afeto na primeira infância, seja com familiares, colegas e até com o professor, são as primeiras relações de uma criança. Então, a maneira com que essas relações são cultivadas ensinam a interagir, se comunicar e a desenvolver empatia.

Além disso, Educação Infantil é a etapa em que a criança começa a construir sua identidade, e nesse momento é importante que a criança se sinta amada, acolhida, aceita e ouvida para que possa despertar a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

Com a mudança no contexto e estruturação das famílias, as crianças têm iniciado sua vida escolar cada vez mais cedo, e isso tem se tornado um grande desafio para os professores que além de ensinar, começam a suprir as carências afetivas dos alunos. A afetividade não se resume à demonstração de afeto por meio de abraços e carinho físico. Trata-se do conjunto de manifestações de carinho das mais diversas formas, como o cuidado, respeito, compreensão, acolhida e apoio emocional.

Assim podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. É essencial que aprender seja um prazer para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo suas expectativas para interagir no mundo como cidadão.

Esta relação é importante para o sucesso do aluno em sua vida escolar. Pode se comprovar a importância disso, pelo fato que muitas vezes o aluno passa gostar de uma determinada disciplina, por ter desenvolvido uma admiração afetuosa com o professor. O professor em sala de aula pode contribuir para desenvolver em seus alunos a autoestima, a estabilidade, e até influenciar na escolha de uma carreira.

O professor deve redescobrir outras formas de ensino-aprendizagem, ter capacidade e conhecimentos teóricos para interferir em situações que abranjam conflitos emocionais entre as crianças e agir de forma a criar um ambiente de segurança, confiança e consideração à individualidade de cada aluno, assim trará liberdade de expressão emocional, física e criativa aos alunos. O objetivo destas ações é formar seres humanos que farão a diferença no mundo.

Aprender a conversar e respeitar é um dos objetivos da educação. Para isso, é indispensável educar para a igualdade, o respeito à diferença, a paz, a aceitação, esse processo envolve a criatividade e liberdade de expressão.

O ser humano, como visto, é movido pela afetividade, tanto de forma positiva quanto na negativa, ou seja, um elogio lhe afeta positivamente, enquanto uma crítica negativamente. Para que a aprendizagem ocorra é necessária uma “interação social”, ou seja, não existe ensino-aprendizagem sem as interações, sem as trocas, sem o convívio, o que pode ser melhor vivenciado com afetividade e a compreensão das suas implicações no processo.

O professor pode desenvolver atividades que estimulem a identificação e a expressão de emoções. Por exemplo, apresentar aos alunos uma roda de emoções, com figuras representando diferentes sentimentos. Depois pede-se para cada criança que aponte como se sente no momento e compartilhe uma situação que desperte esse sentimento. Outra atividade é incentivar os alunos a pintar imagens com demonstração de cada sentimento.

É por meio da afetividade que conseguiremos uma educação de qualidade que irá de encontro aos interesses e necessidades das crianças, pois ela necessita sentir-se segura para aprender, e o professor deve ter responsabilidade dos seus atos, exemplos, pois são muito significativos para a criança nesse processo.

Aos educadores cabe estabelecer esses momentos prazerosos, colocando-se como mediadores no processo de aprendizagem, tornando-se corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial da criança, uma vez que o ambiente escolar não se restringe apenas a um lugar de transmissão de conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

ANNA, Vera Lucia L. Sant’; ALMEIDA, Amanda Silva de; ELIAS, Juliana Leandra Silveira. **A importância da afetividade na relação professor/aluno no âmbito escolar: crianças de 4 a 7 anos.**

ANDRADE, Ag Ivanda Soares, de. **A influência da afetividade na aprendizagem.** Unievangélica Centro Universitário Especialização em psicopedagogia reeducativa. Brasília, 2007.

_____. **Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno.** Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/car-reira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>>. Acesso em: 12 maio 2023.

ALMEIDA, L. R., MAHONEY, A. A. **A Afetividade e a aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** São Paulo, Edições Loyola, 3ª ed. 2011.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola: educando com firmeza.** Londrina: Maxiprint, 2006.

_____. **A construção do afeto.** São Paulo: Terra, 1996.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.** Revista Didática Sistêmica, v. 4, julho de 2006. Disponível em: Acesso em 12 maio 2023.

BONTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** Cap.3, p. 57-71. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares/ Secretaria de Educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 107-108.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Cap.1, p.19-32. In: O brincar e suas teorias. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Pioneira, 1998.

CARDOSO, Michelle Cardoso. **Importância da afetividade na educação infantil.** Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10-463/1/PDF%20-%20Michelle%20Gertrudes%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 4 de abril 2023

CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto.** 6 ed. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar.** ed. Olho d’água, São Paulo. 1997, 188 páginas.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação.** São Paulo, Studio Nobel, 1995.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano.** São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SANTOS, Dilaina Paula dos. **A arte de construir bonecos e de contar a própria história.** 2006, Cap.6, p. 109-131. In: Tramas criadoras na construção do ser si mesmo.

TEIXEIRA, C.E.J. **A ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 6.ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70.

VYGOTSKY, LEVEM SEMIONOVITCH. **Psicologia, Pedagogia.** Porto Alegre ARTMED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LETICYA MICHELIN

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (2020); Pós-graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Pós-graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Aperfeiçoamento em Educação Matemática (2021); Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Segunda Licenciatura em Letras e Inglês pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Graduação em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (2024). Professora de Educação Básica I – Prefeitura de Jundiaí e Professora de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Estado de São Paulo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FOCO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



RESUMO: Este artigo aborda a confluência entre a prática pedagógica e a aprendizagem significativa na Educação Especial, com foco específico no ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa analisa estratégias pedagógicas que propiciam uma aprendizagem significativa, considerando as necessidades individuais dos alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação. Ao averiguar estudos e teorias educacionais, o artigo busca disponibilizar percepções para docentes e profissionais envolvidos na promoção de uma educação inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Ao realizar levantamentos históricos sobre a educação, torna-se evidente a presença da segregação nos segmentos e etapas educacionais. Durante várias décadas a educação foi destinada somente a população com prestígio social e político, deixando de lado os marginalizados, pobres e deficientes.

Após muitas lutas a educação foi lentamente se transformando. Para essa transformação, foram elaboradas legislações educacionais voltadas para a proteção da infância e adolescência, equidade e inclusão de todos no acesso e permanência dos ambientes educativos.

O tratamento e a visibilidade das pessoas com deficiência se deram de maneiras distintas ao decorrer das décadas e processos de civilização. Na Grécia e Roma antiga as autoridades supervalorizavam o corpo humano, deste modo, aqueles que não se encontravam dentro dos padrões estabelecidos eram sacrificados, pois, seriam incapazes de lutar nas guerras e batalhas.

Com o surgimento do Cristianismo, durante a idade média e moderna, surgiram mudanças na concepção das deficiências, segundo esses povos a deficiência era como um castigo divino, e a pessoa castigada deveria conviver com a punição para pagar os seus pecados.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, iniciaram-se os primeiros passos de integração dessa camada popular, pois as cidades necessitavam de recomeçar a sua vida econômica, e muitas pessoas encontravam-se com sequelas físicas resultantes das batalhas.

Em 2006 a ONU — Organização das Nações Unidas, fundou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, nele foi concebido o princípio da acessibilidade. Em 2015 foi elaborada a Lei Brasileira de Inclusão, prevendo o respeito fundamental das pessoas com deficiência no país. Nessas legislações as pessoas com deficiência conquistaram o direito a uma educação de qualidade, pautadas no respeito e liberdade.

Alcançaram a equidade educacional, o direito de acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino, preferencialmente na rede regular educacional, Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar.

Desse modo, para ofertar uma educação com equidade, inclusiva, emancipadora e de qualidade é necessário buscar novas metodologias, práticas pedagógicas e pensar em diversas maneiras de tornar a aprendizagem significativa, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, onde ocorrem os processos de alfabetização, letramento, apreço pela leitura e escrita.

Por fim, esse artigo tem o objetivo de salientar a importância da aprendizagem significativa, na qual, vai além da memorização dos conteúdos, por parte dos educandos.

Nessa concepção as novas aprendizagens são integradas aos conhecimentos que os alunos já possuem em seu meio social e científico, estabelecendo assim conexões que enriquecem as aprendizagens. Os educadores e profissionais da área da educação terão conhecimentos de práticas pedagógicas efetivas na Língua Portuguesa, que visem a valorização dos pupilos, estimulem a socialização e interação entre os estudantes, promovam a interdisciplinaridade, utilizem as tecnologias, estimulem a autonomia e protagonismo do aluno.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL

David Paul Ausubel, elaborou a teoria da aprendizagem significativa, ele foi um grande psicólogo e pedagogo no âmbito do construtivismo. David era contrário ao ensino mecânico, voltado para a memorização.

O conceito da sua teoria era voltado para o campo da psicologia educacional e aprendizagem cognitiva. Seus estudos voltaram-se para a compreensão de como os indivíduos os adquirem.

A essência da abordagem de Paul, parte da compreensão de que o processo de aprendizagem ocorre de modo mais eficaz quando novas informações são integradas ao conhecimento prévio do aluno, ou seja, já existentes, promovendo uma integração coerente e duradoura.

Esse conhecimento para o autor é nomeado como “subsunçores” e simboliza a organização cognitiva existente na mente do aprendiz.

Ausubel cita a utilização dos “mapas mentais” como metodologia importante, nessa tarefa os discentes organizam suas ideias de maneira hierárquica, expondo as relações entre os diferentes conceitos, expandindo assim os seus conhecimentos.

Além disso, evidencia a magnitude dos organizadores dos conhecimentos prévios, que nada mais é que a introdução do objeto ensinado, oferecida aos educandos, antes do novo tópico de ensino. Assim, os alunos constroem as pontes necessárias para ligar o conhecimento novo ao já constituído.

David Ausubel deu destaque ao papel do professor nesse processo, para ele o docente desempenha papel crucial no processo educacional ao facilitar a aprendizagem, incentivando e ajudando os alunos a conectarem as suas aprendizagens.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A prática pedagógica na Educação Especial executa uma função crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral de alunos com necessidades educacionais especiais, demandando abordagens diferenciadas, visando atender as particularidades de cada um, reconhecendo e valorizando suas potencialidades. Assim sendo, faz-se considerável realçar:

A clientela da educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas. [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais especiais que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência ou superdotação, tomadas estas como condição individual (MAZZOTTA, 1982, p.31).

A diversidade existente na Educação Especial abarca uma variedade de condições, como deficiências físicas, psíquicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do espectro autista etc. À frente dessa pluralidade, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas aplicadas nesse contexto sejam flexíveis e respeitem as características individuais.

Um grande alicerce para a Educação Especial são as práticas pedagógicas, ela proporciona um ambiente acolhedor, justo e equitativo independente das diferenças de cada aluno. Essas práticas incluem adaptações curriculares, metodologias flexíveis e estratégias personalizadas de ensino.

Para a aplicabilidade com excelência dessas estratégias faz-se necessário a colaboração entre professor regular, professor especializado, sociedade e família. Outro papel importante é a utilização das tecnologias. As ferramentas e recursos tecnológicos podem e devem ser utilizados na adaptação e elaboração de materiais, proporcionando acessibilidade e promovendo a autonomia dos pupilos.

A formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos nesse processo é imprescindível, pois, a educação é um desafio e requer educadores flexíveis e em constante aprendizagem para então promover um ambiente propício a aprendizagens significativas.

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO

As tecnologias assistivas, conforme descrito na Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015, são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que apresentem como foco central a aplicabilidade associada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, aspirando à sua autonomia, bem-estar e inclusão social.

Em suma, as tecnologias assistivas são as ferramentas utilizadas, as quais objetivam melhorar a participação efetiva da pessoa com deficiência ou delimitações, possibilitando autonomia na realização de atividades que anteriormente teriam dificuldades na realização ou não conseguiriam realizá-las.

Dentre as inúmeras possibilidades de utilização de tecnologias assistivas, podem-se destacar os “softwares” especializados, aplicativos, dispositivos de entrada

e saída adaptada, ferramentas de comunicação alternativa e recurso multimídia.

Essas implementações possibilitam um ensino equitativo, promovendo a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais, além disso, essas ferramentas permitem a personalização do ensino, ofertando métodos flexíveis para diferentes níveis e estilos de aprendizagens.

Nesse contexto, as ferramentas implementadas não beneficiam somente os alunos com algum tipo de deficiência, mas enriquece a aprendizagem de toda comunidade escolar, incentivando e promovendo cultura de paz, respeito à diversidade e valorização das habilidades individuais. Glat e Nogueira (2002), afirmam esses dizeres ao escreverem:

[...] A inclusão de indivíduos com necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As metodologias ativas são as abordagens de ensino que abordam os estudantes de maneira ativa no processo de aprendizagem. Elas buscam promover a participação ativa dos educandos, as suas reflexões e a busca pela construção dos conhecimentos.

Desse modo, o objetivo central da metodologia ativa é tornar o educando protagonista do processo educacional, incentivando a autonomia, autogestão, pensamento crítico e estratégico, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conhecimentos construídos.

Existem várias estratégias e técnicas relacionadas à metodologia ativa que podem ser aplicadas nas aulas de língua portuguesa com foco na educação especial.

Para essa aplicação o professor deve ter claro em seus pensamentos a importância de adotar práticas que atendam às necessidades especiais de cada aluno, considerando os diferentes estilos de aprendizagem e promovendo a inclusão. A seguir serão listadas algumas sugestões para esse contexto:

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): Desenvolvimento de projetos que permitam os alunos explorarem diferentes formas de expressão, como elaboração de histórias em quadrinhos, poesias visuais ou “audiobooks”.

Aprendizagem Colaborativa: Promover atividades em grupos heterogêneos, incentivando a colaboração e a troca de experiências.

Ensino Invertido: Utilizar recursos de multimídia acessíveis, como legendas em vídeo, audiodescrição e materiais adaptados para diferentes formatos. Oferecendo apoio individualizado para cada tipo de situação.

Sala de Aula Invertida: Proporcionar um ambiente de sala de aula flexível, onde os pupilos possam escolher como irão expressar suas ideias (oral, escrita ou visual). O docente incentivará atividades que explorem diferentes habilidades linguísticas, reconhecendo e valorizando as competências e habilidades individuais.

Jogos Educativos: Adaptar ou criar jogos educativos para cada tipo de necessidade, proporcionando assim um ambiente acolhedor e de equidade. Esses jogos necessitam estimular o desenvolvimento da linguagem de maneira lúdica.

Estudo de Caso: Escolher casos que sejam relevantes para o interesse e experiências dos alunos, de modo a promover a identificação e engajamento por parte deles.

Ao adotar essa metodologia no ensino de língua portuguesa com foco na educação especial, é importante manter o pensamento flexível, respeitar as diferenças individuais e coletivas dos alunos, para então promover uma aprendizagem significativa e de equidade. Por fim, manter o diálogo e a colaboração entre as famílias, professores e especialistas torna-se imprescindível.

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO E DO MATERIAL DIDÁTICO

A adaptação do currículo e do material didático é uma atitude fundamental no campo da educação, aspirando atender às necessidades específicas dos alunos, levando em conta as características individuais, estilos de aprendizagem e habilidades. Essa prática busca promover a inclusão e a equidade, certificando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

No que tange a adaptação do currículo, os educadores ajustam as metas, objetivos e estratégias de ensino, de modo a atender às diversidades presentes na sala de aula. Isso envolve reconhecer as diversas necessidades dos alunos, sejam elas relacionadas a deficiência física, cognitiva ou emocional, proporcionar abordagens pedagógicas flexíveis que concedam a participação de todos.

Quanto à adaptação do material didático, os professores modificam os recursos como livros, vídeos, atividades para torná-los mais acessíveis e relevantes para os alunos. Isso pode incluir a utilização de diferentes materiais, incluindo os de multimídia, tecnologia assistiva, e estratégias diferenciadas de apresentação dos conteúdos.

A finalidade da adaptação do currículo e do material didático é promover um ambiente educacional inclusivo, onde cada estudante possa desenvolver seu potencial máximo. Essa prática colabora com a promoção da diversidade, respeito à individualidade e a construção de uma educação mais igualitária.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem executa um papel essencial tanto na educação especial quanto no ensino da língua portuguesa. Para os discentes com necessidades especiais, a linguagem é um instrumento crucial que auxilia a comunicação, a interação social e o acesso ao conhecimento. Na conjuntura da educação inclusiva, o estímulo ao desenvolvimento da linguagem é essencial para promover a participação plena e igualitária desses alunos na sociedade.

Na esfera da educação especial, é significativo reconhecer as diversas maneiras de expressão e comunicação que podem ser empregues por cada aluno, levando em consideração as particularidades das suas habilidades e necessidades. A linguagem oral para alguns alunos pode ser o principal meio de comunicação, enquanto para outros, recursos como comunicação alternativa e aumentativa, podem desempenhar um papel vital.

No ensino da língua portuguesa, a atenção ao desenvolvimento da linguagem se mostra essencial. O domínio da língua materna não apenas facilita a comunicação eficaz, mas também é a base para o acesso ao conhecimento em diversas disciplinas. O ensino da língua portuguesa deve ir além do mero domínio gramatical, abrangendo a compreensão e a expressão oral e escrita de forma significativa.

Além disso, a valorização da diversidade linguística e cultural é um aspecto importante no ensino de língua portuguesa na educação especial. Reconhecer e respeitá-las contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e para o fortalecimento da identidade de cada aluno.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva e no ensino da língua portuguesa. Ambas as áreas são interligadas e fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Educadores habilitados são essenciais para criar ambientes de aprendizado inclusivos.

A formação continuada de docentes na educação inclusiva não se limita apenas à compreensão das necessidades especiais dos alunos, mas também abrange estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptações de materiais e avaliações, bem como o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva. Os educadores precisam estar cientes das práticas que promovem a participação ativa de todos os alunos, garantindo que cada um atinja seu potencial máximo.

O ensino da língua portuguesa é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, leitura e escrita dos alunos. Professores capacitados na área de língua portuguesa têm o papel de estimular o gosto pela leitura, promover a escrita criativa, desenvolver a gramática e ampliar o vocabulário dos estudantes.

A língua portuguesa é a ferramenta fundamental para a expressão e compreensão do conhecimento em todas as disciplinas. Portanto, um bom domínio da língua é essencial para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos.

A interseção entre a formação de professores na educação inclusiva e no ensino da língua portuguesa é vital para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário ao currículo. Professores bem formados são capazes de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades de aprendizado, incluindo estratégias específicas para alunos com dificuldades na língua portuguesa.

A promoção da inclusão na educação de língua portuguesa envolve estratégias de ensino que consideram diferentes estilos de aprendizado, proporcionando um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Em suma, a formação de professores desempenha um papel central na construção de uma educação inclusiva e eficaz no ensino da língua portuguesa. Esses profissionais capacitados são peças-chave para criar ambientes educacionais que atendam às necessidades variadas dos alunos, promovendo a equidade e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo com habilidades linguísticas sólidas e uma compreensão profunda da diversidade.

ENVOLVIMENTO DOS PAIS E COMUNIDADE

O envolvimento dos pais e da comunidade desempenha um papel crucial no estabelecimento de um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Quando pais, cuidadores e membros da comunidade estão ativamente envolvidos no processo educativo, cria-se uma parceria eficaz que beneficia não apenas os alunos, mas também a escola como um todo.

Colaboração para o Desenvolvimento Integral:

O envolvimento dos pais no ensino inclusivo e equitativo contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. A troca contínua de informações entre a escola e os pais permite uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos, possibilitando a adaptação de estratégias de ensino e suporte personalizado.

Construção de Comunidades Educacionais Fortes:

A inclusão não se limita apenas às paredes da sala de aula; ela se estende à comunidade escolar. A participação ativa dos pais e membros da comunidade fortalece os laços entre a escola e a sociedade, criando uma rede de apoio que beneficia todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A construção de uma comunidade educacional forte promove o respeito pela diversidade e a valorização das contribuições únicas de cada aluno.

Promoção da Equidade:

O envolvimento dos pais é uma peça-chave na promoção da equidade. Ao trabalhar em conjunto com os educadores, os pais podem ajudar a identificar desafios específicos enfrentados por seus filhos, contribuindo para a implementação de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades. Isso é especialmente relevante em contextos inclusivos, onde as necessidades individuais podem variar significativamente.

Participação nas Decisões Educacionais:

Os pais desempenham um papel essencial na tomada de decisões relacionadas à educação de seus filhos. No contexto inclusivo, isso envolve colaboração na elaboração de planos de ensino individualizados (PEI) e na definição de metas educacionais específicas. O envolvimento dos pais nesse processo garante que as estratégias adotadas estejam alinhadas com as necessidades e expectativas da família.

Educação Continuada e Sensibilização:

O envolvimento dos pais também se estende à promoção da educação continuada e da sensibilização na comunidade. Pais informados sobre as práticas inclusivas compreendem melhor as necessidades de todos os alunos e podem desempenhar um papel ativo na promoção de uma cultura inclusiva na comunidade mais ampla.

Em síntese, o envolvimento dos pais e da comunidade é um elemento essencial para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Quando todos os membros da comunidade escolar trabalham juntos, compartilhando responsabilidades e comprometendo-se com a promoção da equidade, os resultados são mais significativos e duradouros, contribuindo para o desenvolvimento pleno e bem-sucedido de todos os alunos.

O PAPEL ESSENCIAL DA AVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA E EQUITATIVA

A avaliação desempenha um papel crucial no processo de monitoramento do progresso na educação especial e no ensino de língua portuguesa. Através de estratégias avaliativas bem planejadas, é possível compreender o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades específicas e adaptar as abordagens pedagógicas para garantir um aprendizado efetivo e inclusivo.

Na educação especial, cada aluno é único, apresentando habilidades, desafios e ritmos de aprendizado distintos. A avaliação contínua permite a individualização do ensino, pois proporciona “insights” valiosos sobre as áreas em que um aluno pode precisar de apoio adicional ou de estratégias de ensino adaptadas. A compreensão das necessidades individuais dos alunos é essencial para a criação de planos de ensino individualizados (PEI) que atendam de maneira específica a cada estudante.

No ensino de língua portuguesa, a avaliação é uma ferramenta essencial para identificar o progresso no domínio da leitura, escrita, compreensão textual e expressão oral. Através de avaliações regulares, os professores podem identificar áreas em que os alunos estão progredindo satisfatoriamente e aquelas que demandam intervenção específica. Isso permite a implementação de estratégias direcionadas para fortalecer as habilidades linguísticas dos estudantes.

A avaliação contínua no ensino especial e de língua portuguesa proporciona a oportunidade de realizar ajustes constantes nas práticas pedagógicas. Ao monitorar o progresso dos alunos, os educadores podem adaptar suas abordagens de ensino, introduzindo métodos diferenciados e

recursos específicos para atender às necessidades individuais. Essa flexibilidade é crucial para garantir que cada aluno alcance seu máximo potencial.

A avaliação não é apenas uma ferramenta para medir o desempenho dos alunos, mas também uma oportunidade para fornecer feedback construtivo. Esse retorno é valioso para os alunos entenderem suas próprias fortalezas e áreas de melhoria, incentivando a autorreflexão e o desenvolvimento contínuo. Além disso, os professores podem usar os resultados da avaliação para aprimorar suas práticas pedagógicas e ajustar estratégias conforme necessário.

A avaliação também desempenha um papel na promoção da transparência e no envolvimento dos pais. Ao compartilhar os resultados das avaliações e discutir estratégias de apoio, os pais tornam-se parceiros ativos no processo educacional de seus filhos. Essa colaboração é fundamental para o sucesso acadêmico e social dos alunos, especialmente na educação especial.

Por fim, a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de monitoramento do progresso na educação especial e no ensino de língua portuguesa. Quando realizada de maneira contínua, sensível e personalizada, a avaliação não apenas mede o progresso, mas também orienta ações para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se desenvolvam plenamente em suas habilidades linguísticas e cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo explorou a confluência entre prática pedagógica e aprendizagem significativa na Educação Especial, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa.

Ao analisar estratégias pedagógicas para uma aprendizagem significativa, considerando necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação, buscou-se contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz.

Iniciou-se a jornada revisitando o contexto histórico da educação, marcado por segregação e discriminação, até avanços legislativos que culminaram na criação da Lei Brasileira de Inclusão em 2015. Destacou-se a importância dessas legislações no reconhecimento do direito à educação para todos, consolidando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel foi apresentada como abordagem essencial, destacando a integração do conhecimento prévio dos alunos para promover uma aprendizagem duradoura. A prática pedagógica na Educação Especial foi explorada como pilar fundamental para a inclusão, exigindo flexibilidade, colaboração e o uso de tecnologias assistivas.

A integração de tecnologias assistivas foi discutida como recurso valioso para promover equidade, proporcionando acessibilidade e personalização no ensino. Enfatizou-se a importância de metodologias ativas, adaptando-as para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Especial, estimulando a participação ativa e a construção de conhecimento pelos alunos.

A adaptação do currículo e do material didático emergiu como prática essencial para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo educação inclusiva. Destacou-se a importância do desenvolvimento da linguagem, não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento crucial para o acesso ao conhecimento.

A formação de professores foi abordada como elemento chave para o sucesso da educação inclusiva e do ensino de Língua Portuguesa. Professores capacitados são fundamentais para criar ambientes inclusivos, adaptar práticas pedagógicas e estimular o desenvolvimento linguístico dos alunos.

O envolvimento dos pais e da comunidade foi ressaltado como fator essencial na construção de uma educação inclusiva e equitativa. A parceria entre escola, pais e comunidade fortalece a rede de apoio, promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

Por fim, discutiu-se o papel essencial da avaliação no monitoramento do progresso dos alunos na Educação Especial e no ensino de Língua Portuguesa. Uma avaliação contínua e personalizada permite a adaptação constante das práticas pedagógicas, garantindo o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Em síntese, este artigo destaca a importância de abordagens inovadoras e inclusivas no ensino de Língua Portuguesa na Educação Especial. A promoção de uma aprendizagem significativa, aliada a práticas pedagógicas flexíveis e à colaboração entre todos os envolvidos, emerge como o caminho para uma educação que valoriza e respeita a diversidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

MARCOS. **Educação especial no Brasil**. [s.l: s.n.].

Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e 13 tipos. Disponível em: <<https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>>.

NETO, J. A. DA S. P. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006.

OLIVEIRA, M. C. DE. O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência. **Reben - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 15–25, 10 maio de 2022.

_____. O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência. **Reben - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 15–25, 10 maio de 2022.

POLITIZE. **Pessoas com deficiência no Brasil: quais os seus direitos? | Politize!** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/equidade/pessoas-com-deficiencia-no-brasil-quais-os-seus-direitos/>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Práticas pedagógicas: o que são, quais são as principais e implicações. Disponível em: <<https://blog.unicep.edu.br/praticas-pedagogicas/>>.

ROCKY. **Aprendizagem significativa: o que é e qual sua importância**. Disponível em: <<https://blog.khanacademy.org/pt-br/aprendizagem-significativa/#:~:text=A%20aprendizagem%20significativa%20%C3%A9%20um%20processo%20educacional%20que>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

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


DA SILVA, R. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel - EXEMPLOS. Disponível em: <<https://br.psicologia-online.com/teoria-da-aprendizagem-significativa-segundo-ausubel-464.html>>.

LIDIANA SARAIVA DE SOUSA

Graduada em Faculdade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); especialista em Arte Educação pela Faculdade de Itapeverica da Serra (2014). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Professor Jorge Americano.

O RESGATE DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho trata do resgate do lúdico no processo educativo da educação infantil, visando o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural da criança. Analisa o papel do professor como mediador das atividades lúdicas, dirigidas ou livres. O lúdico é uma ferramenta valiosa para ser aproveitado para melhorar a relação aluno-professor e ao mesmo tempo alcançar os objetivos institucionais. Este recurso didático dinâmico garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. Através do lúdico o educador pode desenvolver atividades, que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes de seus deveres e suas responsabilidades, além de propiciar maior interação entre alunos e professor em uma aula diferente, criativa, dinâmica, evitando assim a rotina. Como resultado desse estudo observa-se que não se pode optar pelo esvaziamento do conteúdo, aulas gostosas descontraídas, onde não se aprende nada, é preciso propiciar situações de aprendizagens orientadas, de forma integrada, que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral discutir a importância de se trabalhar o lúdico na escola. Como objetivos específicos destacar o papel do professor como mediador da brincadeira criativa, reflexiva e participativa; estimular o desenvolvimento precoce da inteligência infantil.

No Brasil, parece haver uma ênfase na escolarização e na pré-escola, atribuindo-se a função de transmissão de conhecimentos sistemáticos. Neste contexto, a brincadeira é vista somente para se distrair, e não como caráter educativo.

Mudar estes conceitos e inserir o lúdico como metodologia possibilita mais significado ao processo de aprendizagem, auxilia no estabelecimento das relações sociais e constrói conhecimentos.

É justificado esse recurso por saber que a criança desde muito cedo se comunica através de gestos e sons, e mais tarde representar papéis nas brincadeiras. Brincando as crianças desenvolvem a capacidade de atenção, de imitação, de memória, de socialização, através da interação, e experimentam regras e papéis.

Sendo assim, pergunta-se como o professor poderá utilizar o lúdico como recurso para ensinar as crianças da educação infantil? Para os professores é essencial que haja uma relação entre os objetivos que precisam ser alcançados com a forma lúdica de ensinar.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como: Vygotsky (1989), Bettelheim (1998), Kamii, (1991), etc que são os teóricos mais importantes desse assunto: o brincar.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O LÚDICO

Nas brincadeiras as crianças podem ser fadas, bruxas, professoras, pais, mães, médicas, mudam rapidamente de papel. Brincar significa para elas criar estratégias para enfrentarem os desafios, não é só um passatempo.

O faz de conta, geralmente, inventa conjunturas que auxiliam a criança a ser mais criativa e autônoma. Na brincadeira em grupo, elas podem enfrentar os problemas nas relações sociais. É aprender para o futuro, e lidar com a frustração.

O brincar ajuda a criança a enfrentarem os conflitos em situação de aflição. Dependendo da idade, é difícil expressar alguma coisa que lhe traz dor. Contudo, ao brincar, ela mostra o seu sentimento, e se sente acolhida.

Em cada idade a criança tem necessidades e interesses distintos durante as brincadeiras. A criança muito pequena tem mais dificuldade em repartir os brinquedos, enquanto as maiores querem o jogo em grupo.

O brinquedo não necessita ser oneroso, mas sim ter segurança e ser criativo. Assim sendo, a sucata pode ser um recurso importante para confeccionar objetos, como jogo de encaixe, jogo de boliche, fantoche e bonecos, etc. É só saber brincar.

A criança imita o movimento, a maneira, gesto, expressão e por meio do espelho se vê em outra pessoa, estimulada por vários motivos, como cores, tecidos e formas diferentes.

Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos

de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas (KAMI, 1991, 88).

A brincadeira em geral proporciona divertimento e alegria. De acordo com Almeida (2004) a brincadeira “desenvolve a competência intelectual, a criatividade, a estabilidade emocional, a força, a alegria e prazer”.

O lúdico proporciona concentração, motivação e interesse. Se adicionarmos a isso, sermos parte de uma experiência que, ainda provavelmente inegável, não ameaça, não constrange e admite a quem participa se inteirar com o meio ambiente, os benefícios das brincadeiras ficam mais expostos.

Brincar pode também proporcionar uma fuga da realidade, às vezes para dar alívio a alguma coisa que aborrece, outras vezes para relaxar.

Ainda que, as muitas qualidades da brincadeira sejam muito boas, elas devem ser aceitas como alguma coisa interna para as crianças, quando for de sua preferência. Isso serve também às crianças na escola e em sua casa.

Conforme Cunha (2001, p. 14) verifica que hoje em dia as crianças ficam presas em apartamentos e não têm um lugar para brincar. Muitas crianças ficam só em celular, videogames, computador e televisão, e não sabem criar brincadeiras e nem brinquedos com sucatas como latinhas e caixinhas.

Brinquedos feitos com sucatas beneficiam as brincadeiras livres e as fantasias. As crianças colocam nos objetos o que desejam no momento de brincar. Na correria diária os pais e os professores simplificam sua rotina e tarefa, oferecendo objetos prontos e que não precisam montar, não desarrumar a casa e nem sujar.

Assim as crianças se desenvolvem longe do lúdico, com responsabilidades, acima do que elas podem ter, não só precisam adquirir conhecimentos, estudar, desenvolver habilidades, etc, mas brincar também.

Por meio de atividade lúdica a criança explora o mundo interior, imita os adultos, tudo isso tem função lúdica e educativa. Na brincadeira, o sentimento, emoção e atitude se manifestam naturalmente, desenvolvendo assim a criança fisicamente, mentalmente, emocionalmente e socialmente.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011).

Não sabemos se quando as crianças brincam, elas imitam os adultos, nas suas atividades, ou tem a ver com o jogo infantil. Mas isso não significa que brincar de casinha, de médico, ela esteja querendo desempenhar essas funções quando crescer. É que a família faz parte do seu mundo então ela imita.

Quando a criança cresce, elas se relacionam com o mundo em que vivem tanto fisicamente como socialmente, um mundo de sentimento, de interação, e de objetos que elas querem entender. Assim, constrói conhecimento da sua realidade e se per-

cebe como pessoa única entre outras pessoas.

A forma de brincar da criança vai evoluindo enquanto cresce. O desenvolvimento físico, intelectual e social enquanto a criança cresce acompanha as brincadeiras mais difíceis envolvendo regras e símbolos. O brincar vai deixando de ser somente uma atividade física e se torna privilegiada, por ser também importante para o desenvolvimento e para o aprendizado em geral da criança. O brincar dá vazão para pensar, melhorar o raciocínio, desenvolver o pensamento, e estabelece o contato social.

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências, culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Bettelheim (1998) ensina que por meio do brincar, a criança entende e constrói o mundo e o modo que usa para expressar seus problemas. As brincadeiras possibilitam às crianças resolverem de maneira figurada os problemas não resolvidos e a enfrentarem as demandas atuais. O brincar dá condição para transformar significativamente a consciência da criança por admitir maneiras mais complexas de se relacionar com o mundo.

Conforme Vygotsky

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira 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 (VYGOTSKY, 1998, p.131).

Quando a criança brinca, ela desenvolve a confiança, a cooperação, a imaginação e a autoestima. A maneira que a criança brinca, mostra seu interior, promove o intercâmbio com outras crianças e vai formando sua personalidade. Para que aconteça tudo isso, as escolas infantis devem dar condições e promover circunstâncias conforme a necessidade da criança, dando oportunidade de estimular integralmente seu desenvolvimento.

As escolas precisam escolher jogos competitivos, devem ser atrativos e participativos. Não se devem prometer prêmios, escolher o campeão ou impor penalidades ao aluno que perdeu o jogo, isso faz o aluno se sentir inferior, e é isso que não se quer.

Devem as escolas ainda dar condições para que a criança experimente jogos e brincadeiras diferentes, estimulando a criatividade. Quando a criança manipula jogos, que tenham formas, blocos de vários tamanhos, cor e espessura diferente, elas desenvolvem com naturalidade informações de quantidades e medidas

Os professores precisam possibilitar aos alunos participarem de jogos recreativos, isso contribuirá para que eles adquiram a coordenação motora, desenvolva habilidades físicas, o autodomínio, a educação de seu sistema neuromuscular e sensorial, o que facilita adquirir reflexo rápido e seguro. A brincadeira dá equilíbrio à tensão proveniente do seu mundo, e constrói sua individualidade, sua personalidade e desenvolve a linguagem.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, principalmente para criança, uma forma de expressão mostrando a relação entre ação, pensamento e linguagem”. Hoje em dia a criança entende que brincadeira é o jogo eletrônico, e isso faz com que ela não se movimente, ficando

do muito sedentária e assim vai ficando obesa. Já a brincadeira tradicional, como, pique alto, pular corda e elástico, etc, faz com que a criança se movimente o tempo todo, gasta mais energia e dá liberdade, prazer e alegria.

É direito da criança brincar, como está na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo acrescentado no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que todas as crianças têm direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

POR MEIO DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA A CRIANÇA SE DESENVOLVE

Nos jogos simbólicos, a criança constrói uma ligação entre a realidade e a fantasia. Freud analisou uma criança que tinha ansiedade por causa da separação da mãe. Ela brincava com um barbante preso a uma colher, lançava a colher e a puxava várias vezes. Nesse jogo, a criança controlava os dois fatos; perda e recuperação. Se estivermos abertos a esses simbolismos, reconheceremos as brincadeiras das crianças.

As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mau. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (BETTELHEIM, 1988).

As crianças que moram em lugares perigosos repetem sua experiência de ameaças em suas brincadeiras. Um exemplo que podemos ter é que uma criança que vive na favela onde domina a guerra entre bandido e policial, possui como tema principal em sua brincadeira esse conflito.

A criança quando adota o papel de alguém que tem medo, ela personaliza a frustração e a ansiedade. Esta linha foi seguida por Freud: a criança pode brincar de médico, quando passou por uma cirurgia. Ao manipular o brinquedo a criança age, representa e imagina.

Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (BETTELHEIM, 1988).

Bomtempo (1996) fez uma pesquisa com uma boneca chamada de “Ganhar-Nenê”, e constatou que as crianças pequenas de três a cinco anos parecem usarem a boneca como faz-de-conta e, conforme a idade aumenta a boneca já faz parte de uma situação, onde o faz-de-conta é mais intenso.

Por meio do brinquedo e brincadeira a criança desenvolve uma via para se comunicar, dialogar com o mundo do adulto. Ela restaura seu controle interno, sua autoestima, desenvolvendo relação de confiança com ela mesma e com os outros.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, fazendo com que as mesmas não se movimentam, as deixando estáticas e com isso vão ficando sedentárias e obesas. Com brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentem a todo tempo, gastando energia e dando liberdade para criar, proporcionando alegria e prazer.

O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades, e com isso solucionando problemas.

No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tenham um objetivo quando jogam e que não executam certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER, APUD BROUGÈRE, 1998, p.193).

Conforme Piaget citado por Wadsworth, (1984, p.44) o jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Assim, nesta perspectiva, os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajudando na aprendizagem de noções e habilidades. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres, permitindo que a criança tenha uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

COMO O PROFESSOR PODE INTERVIR NA EDUCAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

O professor Intervir na hora certa é muito importante, porque estimulará a criança a refletir, expressar seus pensamentos e, por consequência, estruturar o conhecimento. O professor deve ter consciência dos objetivos que quer atingir e relacioná-los a atividade proposta.

Observar a participação da criança nas brincadeiras poderá ser muito importante para o processo pedagógico. Competirá ao professor dar condições ao aluno de utilizar as brincadeiras, de maneira que a permita vivenciar, modificar, criar regras e vivenciar.

O aluno quando participa das brincadeiras na escola, colabora muito para formar sua atitude social como a cooperação, respeito mútuo, senso de justiça, obediência às regras, iniciativa pessoal e responsabilidade.

Os professores quando se utilizam do lúdico, cria ambiente que interessa e atrai as crianças, e serve de incentivo para o desenvolvimento da educação. Apesar disso, ressalta-se que o lúdico é somente um recurso de aprendizagem isto é que será útil apenas se for acompanhado por pessoa que analise a brincadeira de forma crítica e eficaz.

Em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/fora, grande/pequeno, cheio/vazio e outros. A Educação Infantil é um processo para uma alfabetização. Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, estão sendo trabalhado, o movimento para a escrita.

O BRINCAR LIVRE E O BRINCAR DIRIGIDO COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL E AFETIVIDADE

A Educação Infantil tem como principal meio de aprendizagem o lúdico, a fantasia, a brincadeira. E dentro do ambiente escolar pode-se observar que em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos.

E isto se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas preferências da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida.

A brincadeira livre estimula a capacidade individual da criança, de acordo com o seu amadurecimento, ela procura o porquê das coisas, é o momento de descobrir as coisas, explorarem o espaço que ela onde está. O brincar livre faz a criança se desenvolver socialmente por meio da interação.

A rotina na Educação Infantil tem uma sequência das diversas atividades do dia-dia de uma criança, como o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de história, entre outras.

A criança precisa de regras para conseguir se organizar, mas os momentos livres são importantes para seu desenvolvimento cultural e social. Não existe na criança um jogo natural, portanto: “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (BROUGÉRE, 1989, p. 39 apud WAJSKOP, 1999, p. 29).

Algumas escolas procuram utilizar a brincadeira sabendo que sua importância é essencial para que a criança se de-

envolva socialmente, psicologicamente e culturalmente.

O brincar dirigido terá sempre regras e um ponto de partida. É uma ferramenta pedagógica que irá propiciar a troca de conhecimentos entre o educador e o aluno.

Por meio de uma atividade dirigida, a criança é capaz de organizar seu pensar, aumentar sua concentração, e obedecendo as regras que conseguem solucionar seus problemas. Com isto, desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.

O brincar dirigido é importante tanto quanto o brincar livre. Através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, etc.

Quando há interesse, há aprendizado. Mas é necessário que o professor busque alternativas e estratégias que estimulem a criança. A brincadeira infantil em algumas situações precisa da participação do educador para ouvir, observar, perguntar, enfim atuar como facilitador da aprendizagem. “É o prazer de estudar, de investigar, de perguntar que faz da educação uma coisa bonita, gostosa, brinquedo, feito empinar pipa” (ALVES, 1984, p. 191).

A brincadeira sendo dirigida oferece para os professores suportes e algumas formas de avaliar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho estudamos sobre as atividades lúdicas na educação infantil. Verificamos que as instituições de educação infantil precisam ser acolhedoras e estimuladoras, acessíveis e ainda oferecer condições de atendimento às famílias possibilitando a realização de ações socioeducativas.

O professor não apenas ensina, mas aprende com seus alunos. As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aluno perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos.

Avaliando entendimentos de muitos autores, pode-se notar que a brincadeira, sempre esteve presente na vida das crianças. A brincadeira é para criança uma forma de ilusão, imaginação e o desejo de concretizar seus sonhos, e isso traz motivação, satisfação e prazer.

A Educação Infantil é um período fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Ela precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo. A ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela, brincar é viver.

Através de trabalhos lúdicos em grupo, no jardim de infância ou na pré-escola, ensinam-se os alunos a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade.

Na maioria das escolas percebe-se que nem sempre esse espaço é satisfatório. As salas são pequenas ou estão lotadas, o que não só dificulta a movimentação deles como os deixam estressados e agitados. Brinquedos faltando ou peças quebradas. Muitas vezes para o professor trabalhar de forma lúdica ele precisa levar recurso de casa ou até mesmo comprar.

Outros cuidados são necessários, como não deixar nenhum aluno fora da atividade. Equilibrar esta situação é difícil, pois alguns são agressivos e atrapalham a atividade, enquanto outros, apáticos, ficam quietos e apenas olhando.

Essas crianças não podem ser forçadas a participar, senão a atividade perde seu objetivo. Elas precisam do apoio do professor para que, por exemplo, fiquem sentados juntos e que se diversifique o tema das brincadeiras, com a finalidade de atrair sua atenção.

Vemos então que para tudo isso, o professor precisa se preparar muito bem para colocar em prática o lúdico na sala de aula. Deve sempre fazer cursos de aperfeiçoamento, de extensão e que o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do adequado preparo e liderança do professor.

As mídias exercem grandes influências no brincar das crianças na atualidade, mas o estudo nos mostrou que brincadeiras tradicionais como o pega-pega, amarelinha, estão presentes no dia-a-dia de muitas crianças durante o horário do intervalo em suas escolas.

Os jogos tradicionais vão proporcionar para a criança seu desenvolvimento integral, visto que, os mesmos possibilitam para quem brinca uma grande variedade de movimentos, atua no desenvolvimento de uma melhor consciência corporal, melhorando a motricidade, a cognição e ajuda na socialização.

Suas contribuições vão além desses aspectos, por serem transmitidos de geração em geração, os jogos tradicionais têm características de anonimato, tradicionalidade, fazendo parte da cultura lúdica infantil. Resgatar esses jogos dentro da escola é propiciar o resgate de nossa cultura popular.

Os professores devem informar aos pais e também à sociedade, que os Centros de Educação Infantil são também para brincar, e que o ensino mudou.

As escolas devem proporcionar um espaço harmonioso que atenda a ludicidade necessária à faixa de idade da Educação Infantil. Acredito que o espaço escolar precisa passar credibilidade aos pais e familiares.

É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico, que conseguiremos uma educação de qualidade, que irá de encontro aos interesses e vontade das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. **O brincar na Educação Infantil**. Atspace, 2004.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- BOMTEMPO, E. (1996) **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: Kishimoto, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (Cap. III). S. Paulo: Cortez.
- BORGES, Livia Oliveira; **A Importância do lúdico na educação infantil**, 2002, p.72, SciELO Brasil.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 julho. 2022.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, 1989, p. 39 1989.
- CAMARGO, Helena Maria de Miranda; NEVES, Ricardo Lira Rezende. **Jogos e brincadeiras: a sistematização do trabalho pedagógico na disciplina de Didática e Prática de Ensino**, 2005.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2007**.
- CEBALLOS, Najara Moreira; MAZARO Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EF Deportes.com, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>>. Acesso em: 18 julho. 2022.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.
- FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender, 5. ed. 2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 17. Julho de 2022.
- FELTRIN, Daniela. **Educação Infantil: o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Artigonal, 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/educacao-infantil-o-ludico-como-ferramenta-de-ensino-aprendizagem-3252307.html>>. Acesso em: 22 de julho. 2022.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, Jaqueline da Silva. **A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>>. Acesso em: 11 julho. 2022.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. Em VYGOTSKY et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 1992.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Curmelatto; MACHADO, Rosimeri Lazaretti Bastos. **A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Slideshare, 2011.

Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/artigo-cientifico-aimportanciadosjogosebrincadeirasnaei>>. Acesso em: 19 julho. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 219

SILVA, Aline Gomes Fernandes da. **Jogos e brincadeiras na escola**. Webartigos, 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-escola/34559/>>. Acesso em: 27 julho. 2022.

SOUZA, Laura Leyde. **O lúdico: aprender brincando na educação infantil**. Netsaber ARTIGOS.

Disponível<http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_22229/artigo_sobre_o_l%C3%9Adico:_aprender_brincando_na_educa%C3%87%C3%83o_infantil>. Acesso em: 24 julho 2022.

TEIXEIRA, FELTRIN, **A importância do brincar na Educação Infantil** - Pedagogia em Foco, 1995, p.23

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget foi professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo. Pioneira, 1984.

WINNICOTT. **Brincando na Escola: Meios de Construir a Felicidade**; 1975 p.63.

LIDIANA SARAIVA DE SOUSA

Graduada em Faculdade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); especialista em Arte Educação pela Faculdade de Itapeverica da Serra (2014). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Professor Jorge Americano.

O RESGATE DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho trata do resgate do lúdico no processo educativo da educação infantil, visando o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural da criança. Analisa o papel do professor como mediador das atividades lúdicas, dirigidas ou livres. O lúdico é uma ferramenta valiosa para ser aproveitado para melhorar a relação aluno-professor e ao mesmo tempo alcançar os objetivos institucionais. Este recurso didático dinâmico garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. Através do lúdico o educador pode desenvolver atividades, que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes de seus deveres e suas responsabilidades, além de propiciar maior interação entre alunos e professor em uma aula diferente, criativa, dinâmica, evitando assim a rotina. Como resultado desse estudo observa-se que não se pode optar pelo esvaziamento do conteúdo, aulas gostosas descontraídas, onde não se aprende nada, é preciso propiciar situações de aprendizagens orientadas, de forma integrada, que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança.

Palavras-chave: Educação infantil; Ensino Lúdico; Educador; Valores.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral discutir a importância de se trabalhar o lúdico na escola. Como objetivos específicos destacar o papel do professor como mediador da brincadeira criativa, reflexiva e participativa; estimular o desenvolvimento precoce da inteligência infantil.

No Brasil, parece haver uma ênfase na escolarização e na pré-escola, atribuindo-se a função de transmissão de conhecimentos sistemáticos. Neste contexto, a brincadeira é vista somente para se distrair, e não como caráter educativo.

Mudar estes conceitos e inserir o lúdico como metodologia possibilita mais significado ao processo de aprendizagem, auxilia no estabelecimento das relações sociais e constrói conhecimentos.

É justificado esse recurso por saber que a criança desde muito cedo se comunica através de gestos e sons, e mais tarde representar papéis nas brincadeiras. Brincando as crianças desenvolvem a capacidade de atenção, de imitação, de memória, de socialização, através da interação, e experimentam regras e papéis.

Sendo assim, pergunta-se como o professor poderá utilizar o lúdico como recurso para ensinar as crianças da educação infantil? Para os professores é essencial que haja uma relação entre os objetivos que precisam ser alcançados com a forma lúdica de ensinar.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como: Vygotsky (1989), Bettelheim (1998), Kamii, (1991), etc que são os teóricos mais importantes desse assunto: o brincar.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O LÚDICO

Nas brincadeiras as crianças podem ser fadas, bruxas, professoras, pais, mães, médicas, mudam rapidamente de papel. Brincar significa para elas criar estratégias para enfrentarem os desafios, não é só um passatempo.

O faz de conta, geralmente, inventa conjunturas que auxiliam a criança a ser mais criativa e autônoma. Na brincadeira em grupo, elas podem enfrentar os problemas nas relações sociais. É aprender para o futuro, e lidar com a frustração.

O brincar ajuda a criança a enfrentarem os conflitos em situação de aflição. Dependendo da idade, é difícil expressar alguma coisa que lhe traz dor. Contudo, ao brincar, ela mostra o seu sentimento, e se sente acolhida.

Em cada idade a criança tem necessidades e interesses distintos durante as brincadeiras. A criança muito pequena tem mais dificuldade em repartir os brinquedos, enquanto as maiores querem o jogo em grupo.

O brinquedo não necessita ser oneroso, mas sim ter segurança e ser criativo. Assim sendo, a sucata pode ser um recurso importante para confeccionar objetos, como jogo de encaixe, jogo de boliche, fantoche e bonecos, etc. É só saber brincar.

A criança imita o movimento, a maneira, gesto, expressão e por meio do espelho se vê em outra pessoa, estimulada por vários motivos, como cores, tecidos e formas diferentes.

Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos

de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas (KAMI, 1991, 88).

A brincadeira em geral proporciona divertimento e alegria. De acordo com Almeida (2004) a brincadeira “desenvolve a competência intelectual, a criatividade, a estabilidade emocional, a força, a alegria e prazer”.

O lúdico proporciona concentração, motivação e interesse. Se adicionarmos a isso, sermos parte de uma experiência que, ainda provavelmente inegável, não ameaça, não constrange e admite a quem participa se inteirar com o meio ambiente, os benefícios das brincadeiras ficam mais expostos.

Brincar pode também proporcionar uma fuga da realidade, às vezes para dar alívio a alguma coisa que aborrece, outras vezes para relaxar.

Ainda que, as muitas qualidades da brincadeira sejam muito boas, elas devem ser aceitas como alguma coisa interna para as crianças, quando for de sua preferência. Isso serve também às crianças na escola e em sua casa.

Conforme Cunha (2001, p. 14) verifica que hoje em dia as crianças ficam presas em apartamentos e não têm um lugar para brincar. Muitas crianças ficam só em celular, videogames, computador e televisão, e não sabem criar brincadeiras e nem brinquedos com sucatas como latinhas e caixinhas.

Brinquedos feitos com sucatas beneficiam as brincadeiras livres e as fantasias. As crianças colocam nos objetos o que desejam no momento de brincar. Na correria diária os pais e os professores simplificam sua rotina e tarefa, oferecendo objetos prontos e que não precisam montar, não desarrumar a casa e nem sujar.

Assim as crianças se desenvolvem longe do lúdico, com responsabilidades, acima do que elas podem ter, não só precisam adquirir conhecimentos, estudar, desenvolver habilidades, etc, mas brincar também.

Por meio de atividade lúdica a criança explora o mundo interior, imita os adultos, tudo isso tem função lúdica e educativa. Na brincadeira, o sentimento, emoção e atitude se manifestam naturalmente, desenvolvendo assim a criança fisicamente, mentalmente, emocionalmente e socialmente.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011).

Não sabemos se quando as crianças brincam, elas imitam os adultos, nas suas atividades, ou tem a ver com o jogo infantil. Mas isso não significa que brincar de casinha, de médico, ela esteja querendo desempenhar essas funções quando crescer. É que a família faz parte do seu mundo então ela imita.

Quando a criança cresce, elas se relacionam com o mundo em que vivem tanto fisicamente como socialmente, um mundo de sentimento, de interação, e de objetos que elas querem entender. Assim, constrói conhecimento da sua realidade e se per-

cebe como pessoa única entre outras pessoas.

A forma de brincar da criança vai evoluindo enquanto cresce. O desenvolvimento físico, intelectual e social enquanto a criança cresce acompanha as brincadeiras mais difíceis envolvendo regras e símbolos. O brincar vai deixando de ser somente uma atividade física e se torna privilegiada, por ser também importante para o desenvolvimento e para o aprendizado em geral da criança. O brincar dá vazão para pensar, melhorar o raciocínio, desenvolver o pensamento, e estabelece o contato social.

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências, culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Bettelheim (1998) ensina que por meio do brincar, a criança entende e constrói o mundo e o modo que usa para expressar seus problemas. As brincadeiras possibilitam às crianças resolverem de maneira figurada os problemas não resolvidos e a enfrentarem as demandas atuais. O brincar dá condição para transformar significativamente a consciência da criança por admitir maneiras mais complexas de se relacionar com o mundo.

Conforme Vygotsky

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira 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 (VYGOTSKY, 1998, p.131).

Quando a criança brinca, ela desenvolve a confiança, a cooperação, a imaginação e a autoestima. A maneira que a criança brinca, mostra seu interior, promove o intercâmbio com outras crianças e vai formando sua personalidade. Para que aconteça tudo isso, as escolas infantis devem dar condições e promover circunstâncias conforme a necessidade da criança, dando oportunidade de estimular integralmente seu desenvolvimento.

As escolas precisam escolher jogos competitivos, devem ser atrativos e participativos. Não se devem prometer prêmios, escolher o campeão ou impor penalidades ao aluno que perdeu o jogo, isso faz o aluno se sentir inferior, e é isso que não se quer.

Devem as escolas ainda dar condições para que a criança experimente jogos e brincadeiras diferentes, estimulando a criatividade. Quando a criança manipula jogos, que tenham formas, blocos de vários tamanhos, cor e espessura diferente, elas desenvolvem com naturalidade informações de quantidades e medidas

Os professores precisam possibilitar aos alunos participarem de jogos recreativos, isso contribuirá para que eles adquiram a coordenação motora, desenvolva habilidades físicas, o autodomínio, a educação de seu sistema neuromuscular e sensorial, o que facilita adquirir reflexo rápido e seguro. A brincadeira dá equilíbrio à tensão proveniente do seu mundo, e constrói sua individualidade, sua personalidade e desenvolve a linguagem.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, principalmente para criança, uma forma de expressão mostrando a relação entre ação, pensamento e linguagem”. Hoje em dia a criança entende que brincadeira é o jogo eletrônico, e isso faz com que ela não se movimente, ficando

do muito sedentária e assim vai ficando obesa. Já a brincadeira tradicional, como, pique alto, pular corda e elástico, etc, faz com que a criança se movimente o tempo todo, gasta mais energia e dá liberdade, prazer e alegria.

É direito da criança brincar, como está na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo acrescentado no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que todas as crianças têm direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

POR MEIO DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA A CRIANÇA SE DESENVOLVE

Nos jogos simbólicos, a criança constrói uma ligação entre a realidade e a fantasia. Freud analisou uma criança que tinha ansiedade por causa da separação da mãe. Ela brincava com um barbante preso a uma colher, lançava a colher e a puxava várias vezes. Nesse jogo, a criança controlava os dois fatos; perda e recuperação. Se estivermos abertos a esses simbolismos, reconheceremos as brincadeiras das crianças.

As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mau. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (BETTELHEIM, 1988).

As crianças que moram em lugares perigosos repetem sua experiência de ameaças em suas brincadeiras. Um exemplo que podemos ter é que uma criança que vive na favela onde domina a guerra entre bandido e policial, possui como tema principal em sua brincadeira esse conflito.

A criança quando adota o papel de alguém que tem medo, ela personaliza a frustração e a ansiedade. Esta linha foi seguida por Freud: a criança pode brincar de médico, quando passou por uma cirurgia. Ao manipular o brinquedo a criança age, representa e imagina.

Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (BETTELHEIM, 1988).

Bomtempo (1996) fez uma pesquisa com uma boneca chamada de “Ganhar-Ne-nê”, e constatou que as crianças pequenas de três a cinco anos parecem usarem a boneca como faz-de-conta e, conforme a idade aumenta a boneca já faz parte de uma situação, onde o faz-de-conta é mais intenso.

Por meio do brinquedo e brincadeira a criança desenvolve uma via para se comunicar, dialogar com o mundo do adulto. Ela restaura seu controle interno, sua autoestima, desenvolvendo relação de confiança com ela mesma e com os outros.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, fazendo com que as mesmas não se movimentam, as deixando estáticas e com isso vão ficando sedentárias e obesas. Com brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentem a todo tempo, gastando energia e dando liberdade para criar, proporcionando alegria e prazer.

O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades, e com isso solucionando problemas.

No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tenham um objetivo quando jogam e que não executam certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER, APUD BROUGÈRE, 1998, p.193).

Conforme Piaget citado por Wadsworth, (1984, p.44) o jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Assim, nesta perspectiva, os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajudando na aprendizagem de noções e habilidades. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres, permitindo que a criança tenha uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

COMO O PROFESSOR PODE INTERVIR NA EDUCAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

O professor Intervir na hora certa é muito importante, porque estimulará a criança a refletir, expressar seus pensamentos e, por consequência, estruturar o conhecimento. O professor deve ter consciência dos objetivos que quer atingir e relacioná-los a atividade proposta.

Observar a participação da criança nas brincadeiras poderá ser muito importante para o processo pedagógico. Competirá ao professor dar condições ao aluno de utilizar as brincadeiras, de maneira que a permita vivenciar, modificar, criar regras e vivenciar.

O aluno quando participa das brincadeiras na escola, colabora muito para formar sua atitude social como a cooperação, respeito mútuo, senso de justiça, obediência às regras, iniciativa pessoal e responsabilidade.

Os professores quando se utilizam do lúdico, cria ambiente que interessa e atrai as crianças, e serve de incentivo para o desenvolvimento da educação. Apesar disso, ressalta-se que o lúdico é somente um recurso de aprendizagem isto é que será útil apenas se for acompanhado por pessoa que analise a brincadeira de forma crítica e eficaz.

Em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/fora, grande/pequeno, cheio/vazio e outros. A Educação Infantil é um processo para uma alfabetização. Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, estão sendo trabalhado, o movimento para a escrita.

O BRINCAR LIVRE E O BRINCAR DIRIGIDO COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL E AFETIVIDADE

A Educação Infantil tem como principal meio de aprendizagem o lúdico, a fantasia, a brincadeira. E dentro do ambiente escolar pode-se observar que em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos.

E isto se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas preferências da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida.

A brincadeira livre estimula a capacidade individual da criança, de acordo com o seu amadurecimento, ela procura o porquê das coisas, é o momento de descobrir as coisas, explorarem o espaço que ela onde está. O brincar livre faz a criança se desenvolver socialmente por meio da interação.

A rotina na Educação Infantil tem uma sequência das diversas atividades do dia-dia de uma criança, como o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de história, entre outras.

A criança precisa de regras para conseguir se organizar, mas os momentos livres são importantes para seu desenvolvimento cultural e social. Não existe na criança um jogo natural, portanto: “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (BROUGÉRE, 1989, p. 39 apud WAJSKOP, 1999, p. 29).

Algumas escolas procuram utilizar a brincadeira sabendo que sua importância é essencial para que a criança se desenvolva socialmente, psicologicamente e culturalmente.

O brincar dirigido terá sempre regras e um ponto de partida. É uma ferramenta pedagógica que irá propiciar a troca de conhecimentos entre o educador e o aluno.

Por meio de uma atividade dirigida, a criança é capaz de organizar seu pensar, aumentar sua concentração, e obedecendo as regras que conseguem solucionar seus problemas. Com isto, desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.

O brincar dirigido é importante tanto quanto o brincar livre. Através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, etc.

Quando há interesse, há aprendizado. Mas é necessário que o professor busque alternativas e estratégias que estimulem a criança. A brincadeira infantil em algumas situações precisa da participação do educador para ouvir, observar, perguntar, enfim atuar como facilitador da aprendizagem. "É o prazer de estudar, de investigar, de perguntar que faz da educação uma coisa bonita, gostosa, brinquedo, feito empinar pipa" (ALVES, 1984, p. 191).

A brincadeira sendo dirigida oferece para os professores suportes e algumas formas de avaliar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho estudamos sobre as atividades lúdicas na educação infantil. Verificamos que as instituições de educação infantil precisam ser acolhedoras e estimuladoras, acessíveis e ainda oferecer condições de atendimento às famílias possibilitando a realização de ações socioeducativas.

O professor não apenas ensina, mas aprende com seus alunos. As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aluno perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos.

Avaliando entendimentos de muitos autores, pode-se notar que a brincadeira, sempre esteve presente na vida das crianças. A brincadeira é para criança uma forma de ilusão, imaginação e o desejo de concretizar seus sonhos, e isso traz motivação, satisfação e prazer.

A Educação Infantil é um período fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Ela precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo. A ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela, brincar é viver.

Através de trabalhos lúdicos em grupo, no jardim de infância ou na pré-escola, ensinam-se os alunos a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade.

Na maioria das escolas percebe-se que nem sempre esse espaço é satisfatório. As salas são pequenas ou estão lotadas, o que não só dificulta a movimentação deles como os deixam estressados e agitados. Brinquedos faltando ou peças quebradas. Muitas vezes para o professor trabalhar de forma lúdica ele precisa levar recurso de casa ou até mesmo comprar.

Outros cuidados são necessários, como não deixar nenhum aluno fora da atividade. Equilibrar esta situação é difícil, pois alguns são agressivos e atrapalham a atividade, enquanto outros, apáticos, ficam quietos e apenas olhando.

Essas crianças não podem ser forçadas a participar, senão a atividade perde seu objetivo. Elas precisam do apoio do professor para que, por exemplo, fiquem sentados juntos e que se diversifique o tema das brincadeiras, com a finalidade de atrair sua atenção.

Vemos então que para tudo isso, o professor precisa se preparar muito bem para colocar em prática o lúdico na sala de aula. Deve sempre fazer cursos de aperfeiçoamento, de extensão e que o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do adequado preparo e liderança do professor.

As mídias exercem grandes influências no brincar das crianças na atualidade, mas o estudo nos mostrou que brincadeiras tradicionais como o pega-pega, amarelinha, estão presentes no dia-a-dia de muitas crianças durante o horário do intervalo em suas escolas.

Os jogos tradicionais vão proporcionar para a criança seu desenvolvimento integral, visto que, os mesmos possibilitam para quem brinca uma grande variedade de movimentos, atua no desenvolvimento de uma melhor consciência corporal, melhorando a motricidade, a cognição e ajuda na socialização.

Suas contribuições vão além desses aspectos, por serem transmitidos de geração em geração, os jogos tradicionais têm características de anonimato, tradicionalidade, fazendo parte da cultura lúdica infantil. Resgatar esses jogos dentro da escola é propiciar o resgate de nossa cultura popular.

Os professores devem informar aos pais e também à sociedade, que os Centros de Educação Infantil são também para brincar, e que o ensino mudou.

As escolas devem proporcionar um espaço harmonioso que atenda a ludicidade necessária à faixa de idade da Educação Infantil. Acredito que o espaço escolar precisa passar credibilidade aos pais e familiares.

É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico, que conseguiremos uma educação de qualidade, que irá de encontro aos interesses e vontade das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **O brincar na Educação Infantil**. Atspace, 2004.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOMTEMPO, E. (1996) **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: Kishimoto, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (Cap. III). S. Paulo: Cortez.

BORGES, Livia Oliveira; **A Importância do lúdico na educação infantil**, 2002, p.72, SciELO Brasil.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 julho. 2022.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, 1989, p. 39 1989.

CAMARGO, Helena Maria de Miranda; NEVES, Ricardo Lira Rezende. **Jogos e brincadeiras: a sistematização do trabalho pedagógico na disciplina de Didática e Prática de Ensino**, 2005.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2007.

CEBALLOS, Najara Moreira; MAZARO Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EF Deportes.com, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>>. Acesso em: 18 julho. 2022.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender, 5. ed. 2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 17. Julho de 2022.

FELTRIN, Daniela. **Educação Infantil: o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Artigonal, 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/educacao-infantil-o-ludico-como-ferramenta-de-ensino-aprendizagem-3252307.html>>. Acesso em: 22 de julho. 2022.

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

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Jaqueline da Silva. **A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>>. Acesso em: 11 julho. 2022.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. Em VYGOTSKY et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1992.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Curmelatto; MACHADO, Rosimeri Lazaretti Bastos. **A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Slideshare, 2011.

Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/artigo-cientifico-aimportanciadosjogosebrincadeirasnaei>>. Acesso em: 19 julho. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 219

SILVA, Aline Gomes Fernandes da. **Jogos e brincadeiras na escola.** Webartigos, 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-escola/34559/>>. Acesso em: 27 julho. 2022.

SOUZA, Laura Leyde. **O lúdico: aprender brincando na educação infantil.** Netsaber ARTIGOS.

Disponível<http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_22229/artigo_sobre_o_l%C3%AAdico:_aprender_brincando_na_educa%C3%87%C3%83o_infantil>. Acesso em: 24 julho 2022.

TEIXEIRA, FELTRIN, **A importância do brincar na Educação Infantil** - Pedagogia em Foco, 1995, p.23

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget foi professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo. Pioneira, 1984.

WINNICOTT. **Brincando na Escola: Meios de Construir a Felicidade;** 1975 p.63.

LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2012), e Pós Graduada em Ludopedagogia pelas Faculdades Campos Elíseos -FCE (2021). Atua como Professora de Educação Infantil no CEU Pêra Marmelo

O CURRÍCULO INCLUSIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES



RESUMO: Este artigo traz uma revisão de bibliografia cujo tema está voltado à Inclusão Escolar, o Currículo Inclusivo e a Formação de Professores neste contexto. Temos como objetivos para este estudo abordar os principais aspectos sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva e apresentar algumas concepções sobre o currículo inclusivo na educação. Os educadores devem estar habilitados para trabalhar com todas as faixas etárias e com todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. As separações das formações pedagógicas e formações para trabalhar com crianças deficientes já trazem consigo um vínculo de exclusão, por meio que não é esse caminho que a educação queira percorrer, nesse caso a especialização poderia estar voltada para capacitação mais aprofundada das metodologias educativas, onde os educadores desempenhariam um papel mais relativo e mais significativo para cada atividade e para cada assunto abordado em sala de aula. O currículo deve ser adaptado e modificado em todos os níveis de ensino, principalmente quando nos deparamos com crianças com deficiência. A escola deve estar preparada e estruturada para receber e adaptar as crianças de todas as culturas e gêneros. Porém a escola deve investir na capacitação dos educadores, para que torne suas aulas satisfatórias e de qualidade, alcançando assim todos os níveis de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Currículo; Formação; Professores; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma revisão de bibliografia cujo tema está voltado à Inclusão Escolar, o Currículo Inclusivo e a Formação de Professores neste contexto.

Temos como objetivos para este estudo abordar os principais aspectos sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva e apresentar algumas concepções sobre o currículo inclusivo na educação.

Nos dias de hoje a inclusão já se tornou um conceito fundamental em todos ambientes escolares, porém tais mudanças trouxeram dúvidas e polêmicas em relação à inclusão de deficientes na rede regular de ensino e a aprendizagem das crianças com deficiência física e intelectual.

Atualmente a educação está vivenciando grandes dilemas na sua estruturação e nas suas ações pedagógicas, porém não parece que a educação já foi alvo da discriminação e dos preconceitos, onde classificavam as crianças como normais e deficientes, separando assim em instituições especial e com tratamentos exclusivos.

No decorrer de muito tempo à sociedade foi autoritária e julgadora perante as crianças deficientes, mas estudos e pesquisas foram avançando no decorrer dos anos, de maneira que modificou e lutou pelos direitos igualitários, onde a inclusão e os direitos pela educação básica se tornaria um direito fundamental para todas as crianças.

Os educadores devem estar habilitados para trabalhar com todas as faixas etárias e com todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. As separações das formações pedagógicas e formações para trabalhar com crianças deficientes já trazem consigo um vínculo de exclusão, por meio que não é esse caminho que a educação queira percorrer, nesse caso a especialização poderia estar voltada para capacitação mais aprofundada das metodologias educativas, onde os educadores desempenharia um papel mais relativo e mais significativo para cada atividade e para cada assunto abordado em sala de aula.

O CURRÍCULO INCLUSIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o passar dos tempos à busca pela igualdade dos direitos humanos foi fundamental para o crescimento e para a socialização das pessoas, esses direitos foram estabelecidos garantindo e unificando que todos os países proporcionassem o respeito e a integração dos deficientes em uma sociedade mais inclusiva, contestando o preconceito e a discriminação.

A primeira instituição educacional especial estabelecida no Brasil foi inaugurada por Dom Pedro II do Imperial com o Instituto dos Meninos Cegos, a partir dessa instituição outras instituições foram sendo criadas para trabalhar com crianças deficientes, oferecendo tratamentos e moradia, pois muitas dessas crianças eram deixadas e esquecidas pela família.

Conforme Mazzotta (2003) grandes mudanças ocorriam em vários países a favor de um plano educacional mais justo e pleno. Essas organizações, ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, levaram alguns brasileiros a requerer e começarem um plano de ensino mais qualificado para as pessoas deficientes.

Esse plano iniciou-se no Brasil no século XX, porém tais iniciativas se tornaram conhecidas como oficiais ou particulares isolados, mantendo o desenvolvimento e o interesse dos professores no atendimento educacional para alunos deficientes.

Ainda conforme o autor, o início do atendimento escolar especial no Brasil começou na década de 50, com o Instituto dos Meninos Cegos fundado por D. Pedro II, tal instituto tinha um diferencial, pois trabalhava e desenvolvia oficinas de aprendizagem para alunos deficientes, não importando se fosse menino ou menina, cada um tinha o seu ofício.

Trabalhos com tipografia e encadernação eram dados aos meninos, e as meninas aulas de tricô. Muito antes do anos 50, já havia uma assistência médico-pedagógica que auxiliavam as famílias e os próprios deficientes intelectuais, porém não há informações suficientes que descreva os atendimentos educacionais e que declare como eram feitos os trabalhos, e o desenvolvimento das crianças deficientes, por tanto tais pesquisas registradas não valiam nada a favor da inclusão social e escolar.

Na metade do século XX afirma que já havia muitos locais de ensino regular, administrados pelo poder público, que por sua vez já garantiam o atendimento para alunos deficientes intelectuais.

Esses atendimentos era algo simples e básico, e não ofereciam condições necessárias para uma aprendizagem qualificada e estruturada, por esses motivos ocorriam a evasão.

De acordo com Aguiar (2005) os fundamentos da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, começaram a se conceituar no Brasil e internacionalmente, por volta da década de 80, seu principal objetivo era a construção de uma sociedade mais igualitária, e com isso buscava a construção de uma sociedade mais completa e com a participação dos deficientes.

No ano de 1994, foi assinada a Declaração de Salamanca, que foi a chave para abrir as portas para a inclusão, essa Declaração teve um marco histórico em diversos países, principalmente no Brasil onde desenvolveu e estabeleceu uma ideia positiva da inclusão.

Com o avanço das pesquisas e estudos em relação à educação especial e os alunos deficientes, começa a luta por uma sociedade mais igualitária e justa, tendo como objetivo a inclusão desses alunos nas salas regulares de ensino.

Os fundamentos da inclusão foram mais significativos quando surgiu a Declaração de Salamanca, estabelecendo em diversos países e tendo o fundamento como uma educação para todos, sem aceitação dos deficientes e de qualquer outra forma de preconceitos, obtendo ideias positivas na sua construção e na inserção da sociedade.

Para o Conselho Nacional da Educação, a partir da resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, no art. 1, toda criança deficiente tem direito à educação, desde a educação infantil até o ensino médio regular, se desenvolvendo e integrando no ambiente escolar como um todo.

No art. 8 inciso 2 e 3, descreve que todas as crianças e adolescente deficientes devem se manter participativo no ambiente escolar, fazendo parte do ensino regular, onde todos os alunos e educadores estejam envolvidos para estabelecer valores, cultura, conhecimento, e que conheçam a diversidade e a importância que ela tem na sociedade.

Existem duas dimensões que possibilita e que qualifica a formação dos professores nos quais são: a dimensão subjetiva, na qual a formação do educador tem sido assimilada como um direcionamento diferenciado, pois torna as experiências vividas e as fundamentações do seu saber como base da sua construção pedagógica. Desse modo pode-se analisar que um educador, que atuou em uma escola comum, tendo um aluno deficiente, mostra que é a partir das relações com os próprios discentes, que indica o caminho a ser percorrido, por meio

da reflexão da prática, a realidade que cerca o ambiente escolar, construindo e estruturando as propostas e metodologias para a assimilação da aprendizagem (DINIZ; RAHME, 2004, p. 130).

Alves (2011) afirma que em favor da formação dos professores, da inclusão de alunos deficientes, está sendo no momento um paradigma de mudanças nas escolas, pois é a partir dessas grandes mudanças que a escola está passando por uma reformulação em todos os níveis de educação, e com base em teorias o ambiente escolar está se estruturando e se adequando de forma que envolva todos os participantes da melhor maneira possível.

Mantoan (2006) enfatiza que muitos professores indagam por não estarem preparados para o trabalho de inclusão, por medo, ou por falta de conhecimento sobre o assunto.

Por esse motivo muitos educadores esperam do ambiente escolar, capacitações que lhe forneçam ações de aprendizagem para interagir com as crianças com deficiência. Tais educadores buscam participar de curso de extensão, que possa lhe proporcionar uma especialização adequada para esse novo conceito de inclusão.

A autora ressalta que não é um curso de extensão que trará qualificações perante a aprendizagem dos alunos deficientes, por tanto é a partir de uma significação do papel do educador que fornecerá modificações no seu cotidiano, nas metodologias, no seu currículo e nas suas práticas pedagógicas que mostrará o verdadeiro sentido para a formação do professor.

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (MANTOAN, 2006, p. 55).

De acordo com Diniz e Rahme (2004) a elaboração e a execução de um projeto político para a formação de educadores, desenvolvem uma estrutura de acesso, onde a necessidade da busca pelo conhecimento torna um novo meio de reflexão sobre sua prática profissional, desta forma é necessário lidar com uma variedade de temas, que possa proporcionar novos olhares, e novas atividades educativas.

Segundo Cunha (2011) existe uma grande necessidade das mudanças nos ambientes educacionais, na formação dos educadores, na política que rege os direitos profissionais do educador, no investimento na capacitação dos educadores, e recursos educacionais que possam oferecer um trabalho mais qualificado e digno. Contudo o autor relata que, se essas necessidades se realizarem, a educação brasileira está chegando ao ideal.

Mantoan (2006) comenta que para ocorrer uma educação inclusiva, é necessário que ocorra diversas modificações, onde o conceito de inclusão implica no esforço de todos os contribuintes do ambiente escolar.

A autora afirma que não são apenas as estruturas físicas que trazem uma condição mais qualificada para os alunos deficientes, muitas das vezes as dificuldades que os alunos encontram, são nas formas que o ensino é elaborado, e muitas vezes essas modificações não acontecem.

A inclusão por ser um conceito inovador, não está caminhando como deveria, seja por falta de leis mais elaboradas, seja pela falta de conhecimento da família, seja pela acomodação dos educadores em relação à aprendizagem.

Para Fredericks (1999) o currículo no ensino infantil, e no ensino básico para os alunos com síndrome de Down deve ser enfatizado nas habilidades motoras, habilidades de autoajuda e habilidades acadêmicas que forneça um desenvolvimento pessoal e social para os alunos.

Essas habilidades têm a função de garantir e de integrar o aluno deficiente nas condições necessárias, como vestir, alimentar, higiene pessoal e entre outros. Algumas dessas funções já são estabelecidas em casa, porém como ocorre uma intervenção precoce, é necessário que a comunicação e o ensinamento se mantenham para as crianças com Down obtiverem mais dominâncias em seus atos e costumes,

Assim como ocorre com as habilidades de autoajuda, muitas habilidades motoras como habilidades básicas de marchar e correr já terão sido dominadas até o ingresso na escola de primeiro grau. No entanto, algumas crianças com síndrome de Down aprendem estas habilidades mais tarde, necessitando de fisioterapia para adquiri-las (FREDERICKS, 1999, p. 192).

Conforme Mills (1999) as crianças com deficiência apresentam um diagnóstico de dificuldades na aprendizagem, tanto no conceito teórico quanto no entendimento de adquirir as informações passadas, sendo esses conteúdos estimados para sua faixa etária e determinado em currículo.

Nesse caso podem ocorrer diversos dilemas pelas dificuldades dos alunos, pode ser uma conduta errônea dentro do ambiente familiar, quanto um currículo planejado inadequadamente colocado em prática na escola, portanto não é só criança com deficiência que acarreta dificuldades, mas o corpo docente também é uma das características dessa dificuldade, não oferecendo respostas educativas adequadas.

Segundo Alves (2011) mesmo havendo a inclusão de crianças deficientes na rede regular de ensino, deveria haver uma aliança entre as instituições especiais e a escola comum, de maneira que ambas as partes trabalhasse em conjunto em favor de uma educação singular, dessa forma teria um melhor desenvolvimento dos alunos, e favorece a execução de atividades e de trabalhos para todos os professores do sistema regular de ensino.

A autora afirma que as formações dos professores deveriam habilitá-los para trabalhar com todos os alunos, com deficiência ou não, e não apenas se especializar em educação especial se isolando de tudo e todos, mas esta especialização poderia estar voltada à capacitação e o aprofundamento pedagógico desse educador, estabelecendo de maneira habilidades para empenhar-se um papel mais significativo para o entendimento e para o desenvolvimento dos alunos.

Cunha (2011) afirma que para desenvolver um currículo inclusivo, é necessário que o educador conheça os seus alunos, suas dificuldades e necessidades. Para o autor, o currículo não deve ser visto como um instrumento teórico, mas sim como um meio de interação com a teoria e o lúdico. O currículo deve ser estabelecido com criatividade, tornando as aulas mais prazerosas, e fazendo que os alunos com deficiência

se encontrem nas atividades decorrentes no ambiente escolar,

[...] é possível trabalhar com uma grande diversidade de alunos, porém é de grande importância analisar e pensar sobre a inclusão dos alunos deficientes, quando observamos sobre a dimensão formativa, verificou que sua interação tem como participação na comunidade escolar, estabelecendo e construindo assim uma visão de mudanças para si e para todos que estão à sua volta (DINIZ; RAHME, 2004, p. 131).

Para Diniz e Rahme (2004) , no ambiente escolar existem diversas realidades e culturas, que demonstram como manifestações no cotidiano contribuem para a formação dos seres humanos.

Observando a realidade vivenciada pela escola, pode-se apontar que a partir dessa diversidade construção da aprendizagem é um grande desafio, pois o direcionamento e a demanda na instituição escolar se torna um fenômeno educativo, onde ocorrerão grandes mudanças na sua estrutura, e na sua prática pedagógica.

Tais mudanças se tornam mais relevantes quando a escola faz uma busca de vínculos entre a própria escola, alunos, pais e sociedade, esse vínculo se compõe também no currículo, cultura, e as histórias pessoais e escolares, tanto para discente e educadores, obtendo uma construção de informação e conhecimento sobre a diversidade cultural.

Segundo Cunha (2011) o Ministério da Educação explica que o currículo deve ser uma ação articuladora, onde possibilita a dinâmica de desenvolver as experiências já vividas pelo aluno como sociais, culturais, familiares e entre outros.

Essa dinâmica é uma fonte inesgotável, por isso o educador tem muitas atividades a serem criadas e elaboradas, pois é a partir da bagagem que os alunos trazem

consigo que estipulará a sua aprendizagem e as formas educativas no dia a dia.

Alves (2011) comenta que todos os programas devem alcançar e igualar para os todos os alunos, seja, em reuniões de alunos de diferentes fases, um desenvolvimento e vivência de ensino, contudo é necessário que o professor tenha uma base e um conhecimento de todas as informações que deverá ser passada para a família e para os alunos, mesmo que a resposta não seja positiva, é necessário que o professor trabalhe de maneira que prepare o aluno, lhe mostrando os desafios e obstáculos enfrentados na vida e na sociedade.

[...] para se relacionar com a formação de educadores que desenvolvam um papel na escola comum, e que tenha um trabalho significativo para empenhar-se na educação de alunos deficientes, a escola deverá desenvolver e identificar um meio articulador que possa entrelaçar a teoria e ação educativa, como também o foco e objetivos da organização pedagógica seja as variações das práticas e as estratégias que possa qualificar a intervenção pedagógica, orientando e diagnosticando as evoluções e as dificuldades da implementação do projeto político pedagógico coletivamente (DINIZ; RAHME, 2004, p. 129).

Mills (1999) afirma que em todos os ambientes escolares, o diretor é o responsável pela conduta do sistema escolar, e por isso traz consigo uma filosofia de aprendizagem, e de formação de professores.

É dever do diretor zelar pelas condutas e pelas ações dessa filosofia, adaptando as melhorias a partir de estratégias e direcionando para o caminho a inclusão, e possibilitando a educação para todos.

Para Alves (2011) os professores tem papel importantíssimo diante de todos os alunos, porém é fundamental que este profissional tenha um olhar para com os alunos ditos normais, pois é a partir deles que terá um trabalho mais integrador a fim de se estabelecer a diversidade e capacitando os mesmos para um entendimento unificador e sem discriminação.

O professor deve ter o perfil igualitário em todos os seus sentidos e deve ter princípios educacionais humanistas, adequado para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

De acordo com Silva (2008) ser educador é mostrar à sociedade, maneiras novas de construir a educação e construir caminhos que dão sentidos a vida e as experiências. A autora afirma que ser educador é garantir e proporcionar condições novas aos que têm sede de aprender, visando uma sociedade plena e inclusiva,

A partir das grandes mudanças em decorrência sobre o aluno, é de grande importância entender a formação dos professores a partir de uma visão que busque separar a lógica tecnicista de transmissão, assim entendendo a reprodução do conhecimento. Desse modo podem-se considerar os professores como uma ponte de interação dos contextos sociais e culturais, proporcionando uma trajetória própria com grandes características, onde mostrará uma determinada visão de mundo, permitindo vivenciar, analisar e observar a realidade, enfim, desempenhar e conceber a educação (DINIZ; RHOME, 2004, p. 129-130).

Conforme Alves (2011) os profissionais da educação são pessoas que interagem tanto com os alunos, quanto com os pais, e para manter esse vínculo é necessário que o educador tenha paciência em se relacionar com essas famílias, pois é necessário que o educador saiba ouvir suas dúvidas e questionamentos, e tam-

bém saiba comunicar o desenvolvimento e as dificuldades que os alunos deficientes estão enfrentando.

De acordo com Diniz e Rahme (2004) afirma que nesse caso de um aluno deficiente na sala de aula, a educadora estabeleceu estratégias específicas e a atenção individualizada, atividades compartilhadas, onde o valor e a capacidade do aluno deficiente se revelam.

As autoras comentam que os obstáculos e dificuldades dos alunos deficientes, representam um desafio tanto para o educador quanto para o próprio aluno.

Os caminhos percorridos individualmente pelos alunos deficientes demonstram uma convivência a partir da interação da diversidade, onde se espelha na produção das relações de trabalho, contudo se direcionando para a dimensão coletiva.

Mantoan (2006) afirma para que o modelo de inclusão aconteça com sucesso é de grande importância a adaptação de um novo projeto político pedagógico, onde mobilizou com realidade e responsabilidade os conceitos que a inclusão traz no seu desenvolvimento, com o projeto elaborado adequadamente, os principais fatores como currículo, formação e as ações educativas estarão entrelaçados com o meio de aprendizagem dos alunos deficientes, reforçando assim o seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade,

A ação pedagógica do educador se estende de acordo com suas vivências e experiências contidas no decorrer da carreira, a partir desses contextos vivenciados, os educadores estabelecem novos valores, novas didáticas, e novas soluções para fatores que já encontraram no decorrer da aprendizagem. A autora afirma que nessa bagagem estabelecida pelo educador poderá favorecer a exclusão caso nunca tenha vivenciado o novo conceito da inclusão (SALGADO, 2008, p. 61).

Mantoan (1997) afirma que a integração é uma estrutura radical no conceito de mudanças na escola, pois modifica o ambiente como um todo, trazendo benefícios na inserção dos alunos deficientes e no seu desenvolvimento.

Porém Mittler (2003) comenta que essas mudanças muitas vezes não são feitas de forma adequada, pois a escola e a família não se encontram preparados para uma modificação tão radical no cotidiano dos alunos.

Muitas vezes essas modificações são estabelecidas pelo os alunos e não pelo ambiente de ensino, para o autor essas mudanças devem ocorrer de modo geral, tendo mudanças nas estruturas e no currículo pedagógico, para possibilitar um plano mais completo perante a diversidade.

De acordo com Mantoan (1997) a integração deve ocorrer de forma parcial, pois os alunos deficientes devem permanecer por um determinado tempo entre as salas especiais na educação regular, tendo a locomoção entre as estruturas de ensino, possibilitando o conhecimento e a junção dos dois ensinamentos.

Conforme Mittler (2003) a inclusão tem um papel diferenciado da integração, pois a inclusão traz mudanças desde governo e das leis políticas, até os conceitos nas estruturas escolares, esse conceito garante o acesso das crianças deficientes em todos os níveis e etapas correspondentes ao ensino, possibilitando a um ensino de qualidade e impedindo a exclusão.

Para Mantoan (1997) o objetivo da inclusão é garantir e encontrar uma solução perante o fracasso escolar, que ocasionou preconceitos na grande massa do ensino escolar como: educadores, alunos e até mesmo familiares das crianças com deficiência.

O objetivo da inclusão deve ser ainda maior que seus problemas vivenciados por ele, a escola deve garantir oportunidades onde os alunos deficientes e os alunos ditos normais estabeleçam uma relação de convivência e que saibam socializar sua cultura, valores e diferenças.

Para Alves (2011) o educador deve ter uma didática, e muitas estratégias, para ensinar de diversas maneiras o mesmo conteúdo. Para manter uma boa harmonia na sala é necessário que o professor esteja motivado e leve a alegria para o ambiente escolar.

A autora afirma que o professor deve saber ouvir e compreender as ideias dos alunos, pois a produção não é tão importante quando a iniciativa e a expressão de cada um deles, produzir debates oferecendo oportunidades de construir suas ideias e críticas tornam os alunos mais motivados e com vontade de aprender e conhecer cada dia mais.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - propõe um currículo flexível para o melhor empenho dos educadores e da escola. Essa flexibilidade investirá na ousadia dos assuntos abordados dentro de sala, direcionado os alunos deficientes para diversidade cultural, política, religião, saúde, etc. O autor relata que o melhor currículo, é aquele que faz o cotidiano das crianças deficientes uma experiência dentro da sala de aula e que a partir dele se mantém a comunicação entre os diferentes, mesmo que esse currículo se estenda para as crianças deficientes, se faz necessário a presença de um mediador que possibilita a integração dessas crianças com sucesso (CUNHA, 2011, p. 26).

Segundo Salgado (2008) a inclusão deve nascer e frutificar no seio do educador, possibilitando a garantia de conhecer a diversidade e valorizar as diferenças dentro da sala de aula.

O educador despertando dedicação e atenção para a diversidade entre os alunos estará construindo uma sociedade mais unida e qualificada.

Existem diversos aspectos que induzem nas dificuldades dos alunos deficientes, muitas vezes não só aspectos apresentados pelos próprios alunos deficientes, mas diversos fatores que implicam para esse acontecimento.

As autoras relatam que as maiorias desses problemas ocorrem por falta de motivação, e de busca por conta dos educadores, muitos alegam não estarem preparados, outros afirmam que não são formados em educação inclusiva, contudo gerando um descaso e preconceito em relação aos alunos.

Para Diniz e Rahme (2004,) a dimensão coletiva depende de um envolvimento e entendimento da escola como um ambiente especial para formação do professor, no qual a aparência coletiva direciona para a prática e para as produções questionadas no decorrer das decisões cotidianas e nas condições exercidas pelo trabalho. Contudo é extremamente significativo garantir tempo e oportunidades para que os educadores possam se comunicar sobre como estão analisando e diagnosticando as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos deficientes.

A partir de suas experiências, o professor sabe ministrar uma dinâmica mais elaborada e garantir uma ação pedagógica mais eficiente, permitindo potencializar através de discussões sobre sua prática exercida no seu trabalho.

No ambiente escolar existem uma diversidade de culturas, valores, personalidades e experiências. A escola como um ambiente formador de cidadãos, tem a autonomia para planejar um currículo onde manifestará projetos e atividades que tornem como objetivo principal o desenvolvimento e a formação do aluno.

A educação é o principal meio social que a criança com deficiência se depara, por tanto é de extrema importância que o corpo docente e o ambiente escolar estejam envolvidos com um todo, possibilitando a aprendizagem e a busca pelo novo. A escola não é só um lugar de aprender, mas também de manter relações que tragam uma interação social com o seu ambiente e com o ambiente em que vive.

De acordo com ECA todas as crianças e adolescentes têm o direito à educação básica, a uma vida digna e humana, proporcionando possibilidades para o seu pleno desenvolvimento para uma vida social satisfatória. Para o ECA, a educação é uma porta para a socialização e a formação de todas as crianças, livrando assim da marginalização e do analfabetismo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva voltada ao tema: Inclusão Escolar, o Currículo Inclusivo e a Formação de Professores. A pesquisa bibliográfica busca descobrir aquilo que já foi escrito e produzido de maneira científica por outros autores, tornando o aprendizado mais maduro com novas descobertas nas mais diversas áreas do conhecimento.

Com o avanço das tecnologias de informação, a pesquisa na Internet e em bases de dados que possuem credibilidade científica, é muito utilizada como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico.

Foi possível constatar que o currículo deve ser adaptado e modificado em todos os níveis de ensino, principalmente quando nos deparamos com crianças com deficiência. A escola deve estar preparada e estrutura para receber e adaptar as crianças de todas as culturas e gêneros. Porém a escola deve investir na capacitação dos educadores, para que torne suas aulas satisfatórias e de qualidade, alcançando assim todos os níveis de aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças ocorridas em todo mundo, até alguns anos atrás muitos países trabalhavam com políticas que isolavam a ligação entre a população e as pessoas deficientes, ou seja, escolas que segregam muitas crianças e adolescentes que conseguiram viver, se mantinham aprisionadas as escolas e instituições especiais, que por muitas das vezes eram esquecidos pelos serviços especializados na área da educação e saúde.

Embora estejamos em pleno século XXI, e com grandes avanços tecnológicos, percebemos que muitos fatores ainda se encontram nos tempos da caverna. Hoje encontramos dificuldades em diversos aspectos como trabalho, transporte, saúde, educação e entre outros, porém o que fazemos para tornar tudo isso mais prático e acessível. A educação, por exemplo, é uma das principais estruturas que tornaria o país e a sociedade mais desenvolvida e democrática, contudo com a falta de conhecimento e informação, a sociedade continuou preconceituosa e exclusiva.

Verificamos a partir de bibliografias que a inclusão é um conceito inovador, e que busca garantir e almejar a melhor aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, sem acepção de etnia, cultura, valores, classe social, dificuldades e deficiência.

A inclusão foi desenvolvida e muito bem elaborada, de certa forma ela veio para reestruturar e modificar os conceitos tradicionais que se mantém engessado e mecanizado no mesmo padrão. Desse modo, ainda encontramos diversas implicações que impossibilita o acesso dos alunos deficientes na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

APAE, Associação de Pais de Alunos Excepcionais ou Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais. **Síndrome de Down: O que é**. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/sobre-deficiencia-intelectual>> Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1990.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001. Seção 1E, p 39-40, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Mec: **Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 10 jun. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade: Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. **Pluralidade Cultural e Inclusão na formação dos professores: Gênero, sexualidades, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos: Questões sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

FREDERICKS, H.D Dub. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores: Currículo da escola de primeiro grau**. Lúcia Helena Reily. 4. Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar por quê?** IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** : A questão da identidade x diferença. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **História da Educação Especial no Brasil**. IN:_____ Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas: Período de 1854 a 1956-iniciativas oficiais e particulares isolados. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLS, Nancy Derwood. **A Educação da Criança com Síndrome de Down**. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão e colaboradores. **Síndrome de Down: Necessidades Educacionais Especiais**. São Paulo: Memnon, 1999.

MITTLER, Peter. **Da exclusão à inclusão**. IN: MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais: A inclusão e as reformas da escola**. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SALGADO, Simone da Silva. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas: Formação e inclusão: O professor e o equilibrista**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVIA, Kátia Regina Xavier. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas: Professor: um agente de encantamento no desenvolvimento da criatividade e da inclusão**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCIANO DOS SANTOS NUNES

Graduado em Ciências Econômicas (PUC-SP 2002); Licenciado em Matemática (Faculdades Oswaldo Cruz – 2011); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2018) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e, docente com atuação em escolas municipais e estaduais de São Paulo, ministrando práticas voltadas para o ensino aprendizagem da Matemática.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO E OS PERCURSOS QUE ENVOLVEM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: A maior preocupação dos educadores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é saber como a criança desenvolve em si a aprendizagem, como ela cria o pensamento, e desenvolve suas habilidades de raciocínio, bem como a aquisição da fala e da capacidade de ler e escrever. A aquisição das habilidades de ler e escrever são uma das principais ansiedades das famílias e dos educadores de crianças em idade escolar inicial. Isso significa que a criança conseguiu ter acesso às habilidades e valores tidos como relevantes no contexto social, no qual ler e escrever tem importância fundamental no cotidiano do educando que convive em uma sociedade onde ser alfabetizado está diretamente ligado a exercer com dignidade a cidadania. A aprendizagem é um processo que envolve diversos fatores que ocorrem no interior da criança e se mostra em uma mudança gradual de comportamento. A rotina escolar diária é permeada por informações e aprendizagens que exigem do educando as habilidades de ler, escrever e raciocinar frente à necessidade de tomar decisões.

Palavras-chave: Métodos; Ensino; Aprendizagem; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Estar à margem destas habilidades tende a comprometer a qualidade de vida da do educando, assim estar atendo a dificuldades de aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar aumenta significativamente as chances de superar essas barreiras educacionais.

Quando pensamos em processo de aprendizagem podemos afirmar que é um processo orgânico, esse processo não acontece por consumo, e sim através da assimilação interna do eu individual.

Este processo perpassa pela vontade de aprender e pelo empenho na elaboração do que foi aprendido, através de momentos coletivos, do treinamento para uso de instrumentos e pela montagem de táticas de assimilação, adquiridas através da criatividade e empenho pessoal.

O processo de aprendizagem é modificado pelos ritmos da vida urbana, porém o metabolismo da assimilação das aprendizagens permanece o mesmo.

A Produção do conhecimento no contexto da aula é indispensável, pois este é o momento em que o professor sistematiza através de seus conhecimentos e competências, um espaço voltado a atividades propício a despertar as habilidades importantes aos alunos em sala de aula.

É importante destacar que o momento da aula deve-se desmembrar em outros momentos e locais a fim de que os alunos possam produzir seu próprio conhecimento e assim, sistematizá-los, é no contexto individual e coletivo que se processa o conhecimento adquirido. E assim o professor organiza os tempos de aprendizagem na aula.

Os questionamentos que aconteceram na aula se desmembraram em muitas outras questões, que posteriormente serão repensadas pelos alunos, subsidiadas pelo diálogo já iniciado durante a aula.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência.

Os espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, podemos dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém-nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre outros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança.

No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência.

Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais.

O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado.

A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmite segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.

Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares.

Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser a mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional como afirma GOTTMAN (1997):

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. A função e desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

Paralelo a isso, a construção da autoestima propicia o bom aproveitamento escolar, pois as crianças aprendem melhor quando estão satisfeitas com elas mesmas. Partindo dessas ideias, é fundamental que o professor conheça o aluno e estabeleça um vínculo afetivo forte nessa relação favorecendo atitudes positivas que favoreçam a formação da autoestima do aluno, fazendo com que ele aprenda a amar-se, conhecendo seus limites.

O professor pode propiciar essas situações fazendo com que os alunos se sintam importantes dentro da sala de aula. O primeiro e mais simples passo, é oportunizar situações em que todos os alunos possam ser ouvidos, respeitando suas ideias. Isso faz com que as crianças se sintam valorizadas (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 27).

A autoestima é uma atitude positiva ou negativa para com um objeto particular: o si mesmo. Não envolve apenas um sentimento, implicam, também, a percepção e a cognição, fatores envolvidos na formação das atitudes.

Por isso, a necessidade de valorização pessoal de cada um contribui para um bom desempenho do aluno quer na vida escolar como pessoal, mesmo porque a autoconfiança é o primeiro segredo do sucesso.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO

A avaliação é indispensável para o processo de ensino no sistema escolar, é através dela que o professor pode observar o que está acontecendo dentro do esperado durante o processo.

E, o que precisa ser ajustado, porém é consenso comum em boa parte dos sistemas de ensino que os métodos de avaliação não podem ser utilizados para classificação, como meio de amedrontar ou excluir os alunos.

Através da Sociologia da Educação e das conquistas sociais, adquiridas através da democratização da escola como instituição, frearam essa visão punitiva que permeia as formas de avaliação do sentido da avaliação, criticando seus fundamentos e lhes propondo alternativas. É dentro da perspectiva da avaliação como um bem, como parte criativa e humana do processo de dar valor à aprendizagem que se coloca na discussão.

A visão atual da avaliação é, ou deveria ser voltada à promoção da igualdade de acesso dos estudantes, garantindo o alcance do que lhes falta, ou do que eles ainda não conseguiram atingir. Assim os resultados obtidos através das avaliações são vistos como um mapa que mostra o percurso alcançado e os caminhos que ainda devem ser percorridos.

APRENDIZAGEM POR MEIO DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Para que o processo de fortalecimento da autoestima aconteça na escola, é fundamental ter nitidez e consistência quanto aos princípios teóricos do tema. Toda equipe (professores, coordenadores) precisa ter ideia do que se trata a autoestima e seu valor na vida de seus alunos.

Oficinas e Cursos de Aperfeiçoamento são ferramentas necessárias para alinhar as práticas pedagógicas e psicopedagógicas nas questões do afeto no contexto da sala de aula e suas relações com a construção da autoestima das crianças.

O desenvolvimento de profissionais que acreditam e transmitem segurança, é de suma importância no programa de promoção da autoestima. Capacitar profissionais hábeis em estabelecer vínculos afetuosos, consistentes e contínuos refletirão cuidado, atenção e zelo pelas e para as crianças. No futuro, tais reflexos resultarão nos pequenos, maior confiança.

O vínculo da escola com a família e o constante diálogo entre essas diferentes esferas, também favorecem o fortalecimento de ideais que trabalham em favor da criança; alimentados pelo ambiente de cumplicidade e troca.

Autoestima: O que fazer para desenvolvê-la? Exemplos práticos para o cotidiano na sala de aula

A fim de aproximar a nossa pesquisa com a parte prática, mais inserida com a realidade na sala de aula, tentaremos exemplificar muitas ideias aproximando-as da sala de aula. Tais ilustrações foram retiradas e observadas de uma escola de ensino privado da cidade de São Paulo, capital. A faixa etária das crianças varia entre três e quatro anos.

Vale a ressalva que a visão da escola é de uma pedagogia mais centrada na criança. As práticas, bem como a visão de todo o corpo docente visa ao aperfeiçoamento e a consolidação da autoestima da criança já nos anos iniciais de escolarização.

Por motivos de organização e praticidade, decidimos fragmentar essa seção do trabalho em “ideia e sua aplicação”. Não é objetivo nosso nos estendermos demasiadamente no conceito, já que discutimos a teoria anteriormente e sim, despenderam mais tempo na parte prática e seus desdobramentos.

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA

A música estimula as potencialidades humanas, neste sentido a música auxilia o aluno nos mais diversos aspectos, como no físico, psíquico e mental.

Segundo GAINZA (1988, p.22) ressalta que “a música e o som, enquanto energia estimula o externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele a multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.

O professor mesmo sendo de outra disciplina pode utilizar da música para diversas áreas de conhecimento; para isso ele deverá adquirir conhecimentos pertinentes à música. Sendo assim é necessário se orientar a respeito das composições musicais. WEIGEL (1988, p. 10) afirma que a música é composta de:

Som: são vibrações audíveis e regulares repetindo a mesma velocidade, e as vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: É o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: Trata-se da sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Desta forma, a música tem como papel trazer alegria e estímulos de aprendizagem, sem deixar cair no monótono favorecendo em todas as disciplinas. Tanto o ritmo quanto a melodia auxiliam a respeito de organização de pensamento e agilidade.

Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 1992, p.14).

Assim, para a escola o interessante não é a música em si, mas o auxílio que ela traz, é uma disciplina na qual o professor consegue trabalhar de forma positiva as matérias de raciocínio lógico, intuitivo e linguístico. Conforme GARDNER (1995) diz que uma inteligência implica resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.

As inteligências são partes das heranças genéticas humanas, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim fazemos o uso das inteligências múltiplas que possuem graus e combinações diferentes; para que isso aconteça sofremos influências do ambiente cultural onde vivemos.

GARDNER afirma que existam sete inteligências múltiplas: Musical, Corporal-cinestésica, Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Interpessoal e Intrapessoal. Desta forma cabe à escola respeitar as habilidades de cada indivíduo, pois cada um pode demonstrar mais aptidão por uma determinada inteligência. CAMPBELL E DICKINSON (2000, p.147), ressaltam os porquês a música deve ser valorizada na escola.

-A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein.

-A música é uma aptidão inerente e todas as pessoas merecem ser desenvolvidas.

-A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.

-A música ensina os alunos sobre relacionamento com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.

-A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.

-A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.

-A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é qualificável.

-A música exalta o espírito humano.

MERLE FISHMAN apud BRÉSCIA (2003, p.60) afirma: "A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas" (MARLE FISCHMANN, 2003, p.60).

Desta forma a música favorece no aprendizado e na socialização e comportamento, pois auxilia as crianças agressivas e com problemas de concentração. Para crianças com problemas de necessidades especiais, as atividades musicais auxiliam no controle de movimentos específicos, na organização do pensamento, e nas atividades em grupo que favorecem a cooperação e a comunicação.

WEIGEL (1988) e BARRETO (200), afirmam que as atividades contribuem para o desenvolvimento humano como:

Desenvolvimento cognitivo-linguístico: As experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) trabalhando os sentidos das crianças.

Desenvolvimento psicomotor: Aprimora a habilidade motora e ao mesmo tempo interage com o outro, incluindo gestos, dançar, bater palmas e pés.

Desenvolvimento socioafetivo: As atividades permitem o desenvolvimento grupal favorecendo a socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Todas as escolas públicas e privadas do Brasil devem incluir o ensino de música em suas grades curriculares. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos", diz a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação).

As aulas devem ser ministradas por um professor especialista em música. O MEC recomenda que além das noções básicas devem-se trabalhar o canto cívico nacional, e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendem os ritmos, danças, sons regionais e folclóricos para conhecerem a diversidade cultural.

Para isso, cabe ao professor trazer para sala de aula diferentes músicas e a partir delas instigar a curiosidade cultural. O método de avaliação não é feito com uma escrita elaborada, mas com o interesse e desempenho do aluno por meio das atividades propostas.

As atividades devem enfatizar a exploração sonora e permitir que a criança conheça mais de si, desenvolvendo noções de esquema corporal e permitindo comunicação com o outro.

Após as atividades propostas, o professor pode trabalhar os seguintes atributos referentes ao som:

Altura: agudo, médio, grave.

Intensidade: Forte, fraco.

Duração: Longo, curto.

Através do material pesquisado, bem como da prática desenvolvida conclui-se que o ensino através da música ocorrerá de maneira espontânea se a criança tiver oportunidades através do conteúdo administrado pelo professor com estímulos e métodos.

É importante ressaltar que não devemos confundir espontaneidade com comodismo, pois a criança deve ter o seu tempo de aprendizado; porém cabe ao professor lhe dar condições e situações de aprendizagem.

Por meio da pesquisa, observamos que a música contribui para o aluno em vários aspectos como afetivo, motor e social. Por ser uma disciplina que foi exigida recentemente, alguns quesitos foram questionados a respeito das atividades, pois para alguns especialistas não sabem ao certo como conduzir a aula.

Podemos ressaltar inúmeras dúvidas a respeito da proposta, bem como preocupações sobre a certeza do aprendizado sem uma avaliação por escrito ou se a disciplina pode auxiliar mesmo ele não conseguindo se desenvolver na música.

As atividades de musicalização também podem favorecer as crianças portadoras de necessidades especiais, pelo seu caráter lúdico e de livre expressão.

Infelizmente com alguns desinteresse dos professores a disciplina não tem alcançado o objetivo. Assim sendo cabe ao professor garantir condições necessárias de atuação dos profissionais dentro da sala de aula para um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, observamos que entender e lidar com as emoções das pessoas de maneira atenciosa é muito importante para criar vínculos próximos e compartilhar experiências significativas e media os conflitos enquanto auxilia a criança a resolver seus problemas.

Com o desenvolvimento do vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina tornam-se conquistas significativas para o bem-estar escolar, influenciando também a formação da autoestima. Nota-se, portanto, que o afeto associado à autoestima estimula a aprendizagem.

Com o sucesso dessa associação, a criança enfrenta as novas tarefas da aprendizagem com confiança, tornando-se cada vez mais capaz de enfrentar desafios. A cada sucesso alcançado, a criança se considera mais competente e mais saudável psicologicamente, diferente da criança com uma visão negativa de si que se acha derrotada e tem medo de situações de exposição.

Durante toda a vida o ser humano convive com diversos grupos de pessoas que contribuem a todo o momento com a construção de sua autoestima, seja no ambiente escolar ou no ambiente de trabalho.

No entanto, durante todas as fases da vida, desde a infância, até a fase adulta, a autoestima passa por mudanças impulsionadas pelas situações e pelo próprio contexto social vivido.

Sendo assim, a escola enquanto órgão educacional, que tem como função a formação do cidadão, pode contribuir para mudanças positivas significativas, pois além do conteúdo visto em sala de aula, a afetividade está presente em cada ação.

Esta afetividade deve proporcionar o crescimento e valorização do ser humano no meio em que está inserido.

Sob essa perspectiva, entende-se que com o passar do tempo e as novas tecnologias assumindo papel de destaque na sociedade, na escola não poderia ser diferente, especialmente após a pandemia de COVID-19 que obrigou as crianças a deixar de frequentar fisicamente as escolas por um longo período, considerando a necessidade do veículo presencial, o contato com as novas tecnologias tornaram realidade nas escolas, obrigando os sistemas de ensino a inovarem e desenvolverem novas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karla Maria Santos de. **Representações de alunos em uma proposta educativa: o telecurso 2000**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística).

BARELA, J.A., JEKA, & Clark, J.E. **The use of somatosensory information during the acquisition of independent upright stance**. *Infant Behavior and Development*, 22(1), 89-104. 1999

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). Raising an Emotionally Intelligent Child: **The Heart of Parenting**. New York: Simon & Schuster.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990. GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, M. J. C. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIA, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Santana Marli Pires dos, **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKY L. S. **A formação Social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Winnicott, D. W (1988). *Human Nature*. New York: Brunner/Mazel.

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marcio Luis Almeida de Aguiar

Graduado em Tecnólogo em Gestão Ambiental – FAEL
- 2021; Pós graduação em Gestão Pública - Faculdade
Intervale- 2022.

DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL



RESUMO: O presente artigo trata-se de um estudo sobre Direitos Humanos e Sistema Prisional. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se busca informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. Quando um indivíduo é preso ele perde seus direitos de ir e vir, no entanto todos os demais devem ser assegurados, no entanto a realidade assistida é de total descaso e violação desses direitos, mesmo que assegurados por Leis Nacionais e Internacionais.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Sistema Prisional; Violação.

INTRODUÇÃO

Atualmente o sistema prisional brasileiro mostra-se como um caso típico de violação dos direitos humanos.

Onde os presos se encontram encarcerados sem as mínimas condições de higiene, com estruturas precárias sofrendo abusos de toda ordem, sejam morais ou físicos.

A superlotação também é um problema constante, pois os apenados são amontoados em um espaço pequeno frente a quantidade de pessoas onde as doenças e violações se alastram.

O sistema prisional, mostra-se quase impossível conseguir a ressocialização e sua reintegração social, acabando por gerar um alto índice de reincidência e exclusão.

Enquanto a sociedade não tiver uma mentalidade voltada para a solidariedade, fraternidade e respeito para com o outro é difícil que haja uma efetiva solução da degradante situação em que vivem os presos no Brasil.

Cabe ao Estado proporcionar condições adequadas, dignas e humanas, dando ao apenado condições básicas para o cumprimento de sua pena em um local que respeite a condição de ser humano.

DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

O sistema prisional brasileiro vem demonstrando sua ineficácia de fragilidade, pois as instituições prisionais as quais deveriam ser o lugar para que os apenados “pagassem” pelos erros cometidos, refletindo e não voltando para a criminalidade, na realidade tornou-se um local mais perigoso do que fora dele.

Normalmente ouve-se que os apenados saem dos presídios piores do que quando ali entraram, isso quando não são vítimas de massacres, uma nítida demonstração do submundo dos presídios.

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere (MIRABETE, 2008, p. 89).

O descaso estatal vem exercendo um papel fundamental para a decadência do sistema prisional, o Poder Judiciário embora esteja ciente que as instituições prisionais estão superlotadas.

Servindo apenas como amontoados de pessoas ociosas, continuam enviando para o sistema não apenas pessoas condenadas, mas também aquelas que ainda aguardam o desenrolar de um processo, os presos provisórios.

A lei de Execução Penal, através de seus artigos, 1º e 3º ressalvam que o condenado possui todos os seus direitos não atingidos pela sentença assegurados, e

que não haverá qualquer distinção contra o preso, fora isso, vai proporcionar condições harmônicas para a integração social do apenado, levando em consideração também o papel trifásico da finalidade da pena.

O sistema prisional não possibilita ao indivíduo a ressocialização, tendo em vista que seus mais remotos direitos não são respeitados.

Os presídios não comportam a totalização de apenados, ao agentes penitenciários muitas vezes não possuem uma formação adequada, desrespeitando muitas vezes os princípios básicos de Direitos Humanos e Garantias Fundamentais.

O sistema prisional brasileiro precisa cumprir a legalidade, pois a precariedade e as condições desumanas em que os detentos vivem são delicadas.

Atualmente os presídios tornaram-se aglomerados e depósitos de pessoas, onde devido a superlotação, falta de assistência médica e até mesmo higiene pessoal, acabam acarretando doenças graves e incuráveis, onde o mais forte subordina o mais fraco.

O Estado tem o poder de prender um indivíduo, com base nos bens jurídicos tutelados por ele mesmo, com a finalidade de manter a sociedade harmônica, justa e pacífica.

O princípio da dignidade da pessoa humana declara que todo cidadão é detentor do direito a uma vida digna, tal direito deve ser respeitado tanto pela sociedade quanto pelo Estado.

Apesar de serem admitidas limitações aos direitos fundamentais, estes devem ocorrer excepcionalmente e desde que não retire do cidadão o seu valor humano.

A dignidade humana constitui-se em qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2002).

A ressocialização possui como finalidade priorizar a prevenção do retorno para o presídio e assim reduzir a ociosidade nas penitenciárias.

Um detento reabilitado deve ser visto como uma pessoa que obteve êxito no mundo externo à prisão após a sua soltura.

No entanto, o sistema prisional brasileiro apresenta-se em uma situação caótica, o descompasso no número de presídios e de celas para atender a população carcerária.

É um fator preocupante para a manutenção de todo o sistema, devido ao número de encarcerados que não para de aumentar.

A superlotação passou então a ser um problema comum, o qual é tratado com naturalidade, os presos apresentam-se em maior número do que a quantidade de celas.

Essa situação acaba por gerar motins e revoltas e é comum o acontecimento de rebeliões nas penitenciárias brasileiras, motivadas principalmente pelas condições precárias a que os presos são submetidos.

A superlotação das celas, sua precariedade e sua insalubridade tornam as prisões num ambiente propício à proliferação de epidemias e ao contágio de doenças. Todos esses fatores estruturais aliados ainda à má alimentação dos presos, seu sedentarismo, o uso de drogas, a falta de higiene e toda a lugubridade da prisão, fazem com que um preso que adentrou lá numa condição sadia, de lá não saia sem ser acometido de uma doença ou com sua resistência física e saúde fragilizadas (ASSIS, 2007, p.21).

No sistema prisional a dignidade do preso é constantemente violada, e nem cogita-se a ideia de que o preso não possui dignidade, esse tipo de pensamento deve ser repudiado, pois é direito de todas as pessoas ser tratados com dignidade, mesmo daquela que cometeram as ações mais infames e indignas.

O preso de hoje é o mesmo que circula entre a sociedade no futuro e devido a isso não pode-se aceitar que os mesmos vivam em condições desumanas, tendo seus direitos mais básicos violados, os presídios hoje mais parecem-se com campos de concentração.

O sistema penitenciário no Brasil é o retrato fiel de uma sociedade desigual, marcada pela ausência de políticas sociais para o enfrentamento das situações específicas da questão social, bem como pela falta de seriedade política na constituição da cidadania para milhares de homens e mulheres presos. A legislação em si é letra morta, sem o desenvolvimento de políticas sociais distributivas e universalizantes, principalmente para os extratos de baixa renda, que na maioria passam a compor uma parcela da população penitenciária brasileira (CAETANO, 2017, p. 1).

O mais assustador é que a sociedade na sua maioria cala-se diante de fatos tão absurdos, pois só se preocupa com a violência que está solta nas ruas, esque-

cendo-se de que aquele preso estará um dia em liberdade, o mesmo que sofreu com diversos abusos e violações quando estava encarcerado e voltará ao convívio em sociedade onde dificilmente deixará de reproduzir o que viveu no sistema prisional.

O direito à existência digna abrange o direito de viver com dignidade, de ter todas as condições para uma vida que se possa experimentar segundo os próprios ideais e vocação, de não ter a vida atingida ou desrespeitada por comportamentos públicos ou privados, de fazer as opções na vida que melhor assegurem à pessoa a sua realização plena. O direito de viver é também o direito de ser: ser o que melhor pareça à pessoa a sua escolha para a vida, quer façam as opções da própria pessoa ou quem a represente (pais, responsáveis, etc.). O direito contemporâneo não reconhece e garante apenas o direito à vida (ou o direito à existência, mas a vida digna). Daí a ênfase dada a este princípio do direito contemporâneo. Nem por isso ele é menos pejorativo de dúvidas, que se mostram, às vezes, em dilemas de gravidade incontestes (ROCHA, 2004, p.26).

O sistema prisional acentua a marginalidade dos indivíduos que ali ingressam, e acabam aumentando aquilo que deveria combater, essa situação acaba contribuindo para um fato alarmante, pois o condenado vai moldando-se e criando suas próprias afirmações sobre o sistema, onde enclausurado em uma cela, inúmeras vezes, sem condições infraestruturais dignas de humanidade.

Isso permite que além da ociosidade ele crie uma mente capaz de arquitetar planos maléficos tanto fora quanto dentro desse estabelecimento.

Os direitos humanos referente as pessoas privadas de liberdade, encontram-se também consagradas em documentos in-

ternacionais que vedam a tortura, tratamento desumano e degradante.

Assim, como determina regras entre a separação de condenados e provisórios, imputáveis e inimputáveis, adultos e jovens, mulheres e homens, primários e reincentes entre outras.

O sistema penitenciário brasileiro não cumpre seu papel ressocializador, não existe a individualização para o cumprimento da pena, e não consegue comportar todos os indivíduos que para lá são levados, a sociedade cala-se diante dessa realidade, pois acredita que os mesmos merecem o sofrimento.

Os altos índices de reincidência vem demonstrando o aumento do caos do sistema, que funciona como um ciclo, onde o indivíduo que está cumprindo sua pena é tratado como um problema social,

Os direitos humanos apresentam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas constituições ou nos tratados internacionais. A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, por meio da inscrição desses direitos no rol de direitos protegidos nas Constituições e tratados, ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expresso – é indispensável para promoção da dignidade humana (RAMOS, 2017, p.7).

Devido ao descaso das autoridades, o Brasil vem sendo palco de diversos episódios em que civis fazem justiça com as próprias mãos, buscando dar uma resposta à própria sociedade, que assiste ao aumento vertiginoso da criminalidade ouve-se com muita frequência que “bandido bom é bandido morto”.

Os custodiados vivem em celas superlotadas, úmidas e escuras, onde proliferam-se doenças altamente contagiosas,

além de tudo isso há a falta de condições básicas de higiene e o sedentarismo aliado ao uso de drogas, acabam afetando a resistência física dos sentenciados gerando um cenário de desrespeito à dignidade da pessoa humana.

Portanto, se falta qualidade de vida, não há como esperar que os detentos que sobrevivem à essas condições tenham seus direitos concretizados. Falta respeito com a dignidade do ser humano, pois o cenário que é visto hoje é, no sentido mais profundo da palavra, humilhante: “prisões onde estão enclausuradas milhares de pessoas, desprovidas de assistência, sem nenhuma separação, em absurda ociosidade; prisões infectas, úmidas, por onde transitam livremente ratos e baratas e a falta de água e luz é rotineira; prisões onde vivem em celas coletivas, imundas e fétidas, dezenas de presos, alguns seriamente enfermos, como tuberculosos, hansenianos e aidéticos [...]” (LEAL, 2001, p. 69).

A LEP através do Art. 10 estabelece que a assistência aos presos é dever do Estado, sendo também de sua responsabilidade a assistência material, incluído o fornecimento de alimentos, instalações dignas e vestuário.

O Art. 12 estabelece a assistência à saúde do apenado em caráter preventivo, embora todos esses direitos estejam estabelecidos por lei, a realidade assistida é que essas assistências não ocorrem.

Os detentos brasileiros são, em sua maioria, homens na faixa etária de 20 a 49 anos, com pouca escolaridade e provenientes de grupos de baixo nível socioeconômico. As prisões, em sua maioria, são locais superlotados, pouco ventilados e com baixos padrões de higiene e limpeza. Anutrição é inadequada e comportamentos ilegais, como o uso de álcool e drogas ou atividades sexuais (com ou sem consentimento), não são reprimidos. Estas condições submetem essa população a um alto

risco de adoecimento e morte por tuberculose e AIDS. A infecção pelo HIV é o maior fator de risco conhecido para o desenvolvimento de tuberculose, doença entre adultos infectados pelo *Mycobacterium tuberculosis* (NOGUEIRA; ABRAHÃO, 2009, p.32).

O período de reclusão ao invés de tornar viável o retorno do egresso ao convívio social, faz com que os reclusos vivenciem a aculturação criminosa, onde o Estado e a Sociedade são seus inimigos, fazendo com que assimilem valores opostos ao bem da sociedade.

O sistema prisional está longe de atingir seu objetivo ressocializador, tais estabelecimentos se tornam escolas do crime.

Contribuindo assim para o aumento delituoso, onde os próprios servidores muitas vezes sobrecarregados por suas funções, algumas vezes deixam-se levar pela influência negativa do ambiente prisional, envolvendo-se na corrupção.

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior. [...] A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação (MIRABETE, 2002, p. 145).

A ausência na efetividade das normas que protegem as instituições prisionais mostra que a realidade dentro dos cárceres do Brasil são bem diferentes.

Apesar de ser amplamente sabido que o Sistema Penitenciário Brasileiro está falido – não cumpre seu papel ressocializador, não há individualização

do cumprimento da pena, e não comporta todos os que para lá são enviados- a sociedade se cala diante dessa realidade, por acreditar que os que lá estão merecem tal sofrimento. Há uma concordância quase geral de que os delinquentes necessitam padecer dos males do Sistema, pois pensarão duas vezes antes de cometerem novos delitos (RANGEL, 2014).

Devido a superlotação tem-se por consequência a falta de controle dos presídios, as rebeliões são frequentes, entram celulares, armas e drogas.

Dentro dos complexos chefes de facções comandam os seus aqui fora estando sempre a par de tudo.

No Brasil não há a possibilidade de uma ressocialização digna, não tem como ser um país de crescimento, pois se não consegue reeducar aqueles que necessitam de ajuda, não terá como educar futuras gerações não precisando assim chegar a uma reeducação futuramente.

Contribuem para esse quadro alarmante a política criminal falha junto à má gestão pública do sistema prisional.

O aumento da criminalidade se dá devido à falta de tratamento de determinantes sociais, econômicos e em saúde para a população no geral, o que desencadeia a criação de novos infratores e reincidentes, o que leva ao aumento da população carcerária gerando frutos da desigualdade social.

Pode-se aliar a isso as fraudes nas licitações para a construção de presídios o que contribui para o problema estrutural de cumprimento das penas.

Os problemas iniciais são a falta de alimentação, qualidade da água e higiene, o que agrava-se posteriormente junto a violência manifesta das facções no tráfico interno de drogas e armas.

O que faz com que transformem os presídios em uma universidade e comércio do crime, a qual legitima-se por uma política criminal repressiva, de segregação social e exclusão do Estado.

O movimento do direito internacional dos direitos humanos é baseado na concepção de que toda nação tem a obrigação de respeitar os direitos humanos e a comunidade internacional têm o direito e a responsabilidade de protestar, se um Estado não cumprir suas obrigações. O Direito Internacional dos Direitos Humanos consiste em um sistema de normas internacionais, procedimentos e instituições desenvolvidas para implementar esta concepção e promover o respeito dos direitos humanos em todos os países, no âmbito mundial. [...] Embora a ideia de que os seres humanos têm direitos e liberdades fundamentais que lhe são inerentes tenha há muito tempo surgido no pensamento humano, a concepção de que os direitos humanos são objeto próprio de uma regulação internacional, por sua vez, é bastante recente. [...] Muitos dos direitos que hoje constam do „Direito Internacional dos Direitos Humanos“ 22 surgiram apenas em 1945, quando, com as implicações do holocausto e de outras violações de direitos humanos cometidas pelo nazismo, as nações do mundo decidiram que a promoção de direitos humanos e liberdades fundamentais deve ser um dos principais propósitos da Organizações das Nações Unidas (BILDER, 1992, p. 3-5).

Encontram-se consagrados em documentos internacionais os direitos humanos às pessoas encarceradas, que vedam a tortura, tratamento degradante e desumano, bem como determina regras para a separação de condenados e provisórios.

Art. 41 - Constituem direitos do preso: I - alimentação suficiente e vestuário; II - atribuição de trabalho e sua remuneração; III - Previdência

Social; IV - constituição de pecúlio; V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado; X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI - chamamento nominal; XII - igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV - representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes. XVI - atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente. Parágrafo único. Os direitos previstos nos incisos V, X e XV poderão ser suspensos ou restringidos mediante ato motivado do diretor do estabelecimento. (BRASIL, 1984).

O sistema penitenciário não possibilita ao apenado a ressocialização, quando seus direitos não são respeitados, as penitenciárias não comportam a totalização dos apenados, a superlotação resulta em violência sexual entre os detentos, presença de tóxicos e falta de higiene.

O Estado falha em garantir a integridade dos presos em muitas unidades prisionais para se proteger, os detentos se organizam em facções criminosas. Porém, esses grupos evoluem criando redes de advogados, formas de financiamento, obtenção de armas e assim elevam o crime para um nível mais nocivo, que afeta toda a sociedade. A sociedade brasileira contemporânea enfrenta como um de seus maiores desafios sociais

e econômicos, a precariedade do sistema carcerário brasileiro, situação que apresenta causas, sobretudo ligadas à falta de estrutura, bem como à ineficiência da ressocialização. Assim, é fundamental que o Poder Público e a sociedade civil atentem para as causas e consequências (NOVO, 2018, p. 1).

Em um país democrático o Estado está a serviço dos cidadãos, tem a pessoa como objetivo principal de proteção, o Estado de direito é incompatível com qualquer proposta de diminuição das garantias e o direito penal deve servir para limitar a violência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras.

Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um entendimento construtivo, como também, uma aprendizagem significativa em torno do ensino de Filosofia.

A pesquisa desenvolveu-se através de investigação, leitura, conhecimento, reflexão, e com base em análise pessoal sobre o tema norteador do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade precisa mudar o seu pensamento preconceituoso pois estamos falando de vidas, e não cabe a isso um discurso cruel de aceitação, pelo fato de quem está preso e sofrendo um tratamento desumano no sistema prisional, fez por merecer.

Os indivíduos que passaram pela prisão precisam de ajuda para adquirir habilidades e desenvolver a capacidade para ganhar a vida e sustentar a si e a sua família.

No entanto, muitas posturas são fechadas pela sociedade por tratarem-se de ex-presidiários, o que acarreta em uma volta à criminalidade.

As ofensas à dignidade da pessoa humana devem ser tratadas como ofensas aos fundamentos do Estado de Direito.

Desse modo, não podendo ser mais tolerado este tipo de comportamento, de seres humanos contra seres humanos, tendo por fim, que se trata de um ser igual ao outro.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Rafael Damaceno de. **As prisões e o direito penitenciário no Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3482/Asprisoes-e-odireito-penitenciario-no-Brasil>. Acesso em: 02 de Março 2024.

BILDER, Richard B. **An overview of international human rights law**. In: **HANNUM, Hurst (Editor)**. Guide to international human rights practice. 2. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992.

BRASIL. Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 03 Jan 2021.

LEAL, César Barros. **Prisão – Crepúsculo de uma Era**. 2ª edição. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução Penal**. 10a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, p.89, 2008.

NOGUEIRA, Péricles Alves; ABRAHÃO, Regina Maura Cabral. **A infecção tuberculosa e o tempo de prisão da população carcerária dos Distritos Policiais da zona oeste da cidade de São Paulo**. Revista Brasileira de Epidemiologia. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2009000100004 & lang=pt. Acesso em: 04 Março 2024.

NOVO, Benigno Nuñez. **Sistema carcerário brasileiro: problemas e soluções**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, ano 21, n. 172, maio de 2018. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=20500&revista_caderno=3. Acesso em: 02 Março 2024.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RANGEL, Anna Judith. **Violações aos direitos humanos dos encarcerados no Brasil: perspectiva humanitária e tratados internacionais**. In: Jusbrasil. São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://ninhajud.jusbrasil.com.br/artigos/123151293/violacoes-aos-direitos-humanos-dos-encarcerados-no-brasil-perspectiva-humanitaria-e-tratados-internacionais>. Acesso em: 09 Março 2024.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coord.). **O direito à vida digna**. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002.

Márcia Cristina dos Santos Borges

Graduada em Letras/Inglês. Professora de Educação Infantil na CEI Abgail da Rocha Morena (2008).

A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este estudo buscou identificar as abordagens curriculares que ocorrem na Educação Infantil, especialmente voltadas à inserção da história e da cultura afro-brasileira, de acordo com a Lei 10.639/03, que embasa as referências pedagógicas e subsidia as práticas didáticas do ensino para as crianças. Para tanto, realizou-se uma análise teórica, verificando o histórico da luta dos africanos e descendentes pela conquista de direitos em bases legais, envolvendo o trabalho com incentivos de respeito às diversidades e diferenças em sala de aula, desde a Educação Infantil, a fim de apontar a importância da aprendizagem e ampliar a autoestima das crianças. Neste contexto, o objetivo do trabalho foi contribuir com a construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil, intencionando a promoção da igualdade racial, por meio de reflexões e conscientização da importância do respeito às diversidades. Após a realização deste estudo e análise de registros bibliográficos, observou-se que as escolas, especialmente na Educação Infantil, estudam e discutem os direitos de todos os cidadãos, mesmo que de maneira tímida, além de aplicarem a Lei 10.639/03, objetivando o incentivo e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Educação Infantil; Currículo.

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática deste trabalho ocorreu devido à importância de estudar a história afro-brasileira, destacando a influência cultural que exerce em todas as sociedades.

O estudo da cultura afro-brasileira proporciona uma ampliação dos conhecimentos, a fim de alcançar a formação cultural e histórica dos cidadãos, além de alcançar a concepção das identidades raciais que compõem a realidade do país.

A identidade brasileira é composta pela diversidade cultural, com fortes influências afro-brasileiras, situação que impulsiona a necessidade de entender as especificidades culturais dos povos para compreensão da formação histórica das comunidades do Brasil.

Quando estudada desde a Educação Infantil, a história e cultura afro-brasileira possibilitam a interação entre as crianças, conscientizando da importância de respeito às diferenças entre as pessoas, incentivando a percepção crítica que evita a prática preconceituosa e contribuiu para a aceitação das diversidades culturais, étnicas, sociais, entre outras (TRINIDAD, 2011).

Diante desta realidade, o questionamento que direcionou a pesquisa foi: “Como a inclusão da história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil, contribuiu para o reconhecimento dos valores africanos e conscientizam a prática do respeito às diferenças?”

O objetivo deste estudo é contribuir com a construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil, intencionando a promoção da igualdade racial, por meio de reflexões e conscientização da importância do respeito às diversidades.

Para tanto, algumas reflexões relevantes serão analisadas, a fim de entender a importância da composição curricular enfatizar a diversidade cultural do país, embasando-se na Lei 10.369/03, bem como sua influência na educação brasileira, desde o contexto infantil.

A relevância do trabalho justifica-se pela história dos africanos pertencer à composição da história brasileira, contribuindo com a formação cultural. Contudo, as influências de outros povos acabaram transformando o país em um espaço multicultural, que reflete em preconceitos e resistências de aceitação.

Sendo assim, o trabalho desde a Educação Infantil, momento em que a socialização se intensifica na vida humana, permite um conhecimento cultural crítico e consciente, capaz de ampliar o respeito às diversidades dentro do Brasil.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, embasada na análise de livros impressos, artigos e revistas publicadas em domínios públicos, a fim de contemplar os objetivos referentes à temática escolhida.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES

Na fase da Educação Infantil, a criança inicia o conhecimento sobre as particularidades de seu corpo, identificando diferenças e semelhanças com os colegas de sala.

Neste momento, as escolhas e relacionamentos estruturam-se, com meninos e meninas determinando as preferências pelas brincadeiras e brinquedos, parcerias e grupos, cabendo ao docente um trabalho intenso acerca das diferenças, tratando o pertencimento das crianças, além de abordar questões raciais, sociais, familiares, apontando as diversidades das comunidades (BENTO, 2011).

A Educação Infantil representa, portanto, o espaço institucionalizado inicial de convivência, proporcionando acesso às crianças de diferentes histórias e culturas, transformando ideias em significados ao facilitar a troca de experiências coletivas, oportunizando a aprendizagem de regras, respeito, práticas, conscientização, criticidade e transformação da realidade em benefício comum de uma maioria (TRINIDAD, 2011).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 7º, a proposta pedagógica deve garantir o cumprimento da função social e política, além de oferecer condições para as crianças de conhecimento dos direitos civis, humanos e sociais, bem como possibilitar a convivência e ampliação dos saberes, promovendo a igualdade de oportunidades na educação, construindo maneiras subjetivas de aprendizagem, direcionadas à ludicidade, democracia, sustentabilidade e ausência de preconceito (BRASIL, 2010).

Na década de 1990, especialmente com a inserção da nova Lei das Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/96), as organi-

zações curriculares passaram a objetivar o estudo e valorização da cultura afro-brasileira, de maneira autônoma e lúdica, contribuindo para a busca de princípios norteadores educacionais, a fim de contribuir com a formação das diferentes comunidades brasileiras, atendendo às diversidades sociais e culturais, bem como abordando o respeito às diferenças e valorizando o pensamento e a liberdade, intencionando a aprendizagem significativa e contextualizada (FONSECA, 2009).

A Educação Infantil representa uma importante etapa do desenvolvimento humano, além de ser o momento direcionado à formação da personalidade e construção das múltiplas inteligências, consolidando a aprendizagem. Nos espaços de educação coletiva, a promoção do respeito às diversidades, bem como a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, depende da prática docente que favoreça o conhecimento e valorize a importância das diferenças de grupos para a construção da história e cultura brasileira (CANDAU, 2002).

Para Cavalleiro (2003), a Educação Infantil oferece ações às crianças que direcionam ao reconhecimento da cultura afro-brasileira e o respeito ao convívio com negros no cotidiano, promovendo a socialização sem omissão das relações de problemas étnicos, permitindo a construção do entendimento das diferenças, que compõe a sociedade multicultural no país.

Deste modo, um ambiente multicultural proporciona a convivência em grupo sem preconceitos ou ações discriminatórias, renovando a ética respaldada no respeito às diferenças, cabendo à escola o ensino direcionado a privilegiar as diversas culturas, incentivando o desenvolvimento da autoestima das crianças, além de oportunizar o conhecimento da história e das múltiplas culturas do país, preparando a criança para a prática cidadã.

A prática pedagógica voltada a valorização cultural exige do docente um trabalho direcionado à ausência de pensamentos e ações discriminatórias. Desde a Educação Infantil é possível identificar a aquisição do conhecimento em realidades diversas, abordadas na dinâmica da aprendizagem, favorecendo a compreensão e experiência social, construindo a formação de comunidades com histórias, culturas e étnicas múltiplas (CAVALLEIRO, 2003).

Segundo Candau (2002, p.43): “Enquanto na infância, as crianças podem facilmente, ser reeducadas e conscientizadas acerca da importância de lidar com a igualdade racial, situação imprescindível para a construção de futuras sociedades”.

Portanto, trabalhar as diversidades raciais com as crianças é fundamental para a formação de cidadãos conscientes da importância do respeito às diferenças, além de abordar informações que favorecem o conhecimento acerca da história e cultura do Brasil, beneficiando a construção de valores e hábitos sociais em comunidades diversas, caracterizando a prática pedagógica como situação de aprendizagem significativa, que forma pessoas críticas e transformadoras da realidade, buscando ações que proporcionem o bem estar comum (TRINIDAD, 2011).

A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Cavalleiro (2003), o preconceito e a discriminação representam um problema que afeta, especialmente, as crianças negras, transformando as ações de maus tratos e agressões em sofrimento cotidiano, diante das injustiças que afetam a infância e acabam por comprometer o desenvolvimento das capacidades humanas. A ausência de abordagens docentes acerca da presença de crianças negras nas escolas influencia o relacionamento

entre os sujeitos, evidenciando despreparo e despreocupação com as situações de preconceito em sala de aula.

Para Munanga (2005), a escola que alimenta e silencia as desigualdades, comuns aos olhos da sociedade, proporcionam às crianças afrodescendentes certa impossibilidade de alcançar as próprias metas e objetos, assistindo sua cultura fragmentada e desestimulada, sem que ocorra a valorização de seus grupos. O silêncio, portanto, representa o desprezo e inferioridade à cultura afro-brasileira.

Deste modo, nos espaços educacionais, a criança precisa sentir sua cultura valorizada, com tratamento específicos acerca das necessidades e conflitos que ocorrem cotidianamente. O professor precisa atentar-se para as brincadeiras realizadas pelas crianças, na maneira como deixam de lado os colegas negros e evitam a participação em situações de simples aprendizagem. Portanto, ao docente, cabe o papel de mediação e interferência, oportunizando as abordagens que tratam a disseminação como uma prática negativa, potencializando a inserção das crianças negras em todos os momentos na escola.

Após a implementação da Lei 10.639/03, que se caracteriza por assumir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as situações de omissão de percepção das práticas discriminatórias e preconceituosas em sala de aula reduziram significativamente, especialmente na Educação Infantil, uma vez que o professor passou a abordar com maior frequência a temática da influência da cultura afro-brasileira na realidade social do país (TRINIDAD, 2011).

De acordo com Portela (2007), a educação voltada às relações raciais com o ensino da história e cultura afro-brasileira,

proporciona ao ensino discussões acerca da presença das diversidades nas escolas, bem como oportunizar debates que apontam procedimentos pedagógicos adotados no tratamento de valores, identidades e crenças, especialmente na atual realidade das salas de aulas heterogêneas, considerando as diversidades em diferentes aspectos e sentidos.

Diante desta realidade, a Lei 10.639/03 ressalta não somente a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, mas reafirma a importância da aprendizagem por meio de experiências pedagógicas que ressaltam a necessidade de um currículo flexível e dinâmico, no sentido de tratar as necessidades, os desejos e as particularidades das crianças. Para tanto, faz-se necessária a construção de uma proposta pedagógica articulada às práticas culturais de diferentes grupos sociais, considerando a criança da Educação Infantil como agente crítico, que aprende desde cedo a lidar com as questões sociais mais relevantes (MUNANGA, 2005).

A Lei 10.639/03 ressalta a importância do trabalho pedagógico coletivo, visando as ações orientadoras a fim de combater o racismo e preconceito, a partir da construção de uma prática educacional que busca estratégias de intervenção. As diretrizes para a Educação Infantil precisam objetivar o acesso e apropriação da criança à história e cultura afro-brasileira, bem como o reconhecimento e valorização das ações que eliminam o racismo e a discriminação (GOMES, 2010).

A evolução na educação, alcançando as relações entre saberes, realidade social e respeito às diversidades depende da ação docente, intencionando a valorização cultural diante da compreensão dos processos educacionais, formando parâmetros entre identidade, diversidade, cultura, história, entre outras abordagens. Além

disso, é importante que ocorra a construção coletiva das formas de convivência entre todos os sujeitos envolvidos com a educação, atendendo as necessidades individuais e coletivas da sociedade (PORTELA, 2007).

De acordo com Gomes (2010), a inserção do trabalho com questões raciais nas escolas está além da leitura de manuais ou instruções, mas visam a alteração dos valores, da dinâmica, da lógica e do ritmo das estruturas educacionais, proporcionando subsidiar aos docentes um contato com as discussões acerca dos processos políticos e pedagógicos do currículo, evidenciando a importância da cultura e história brasileira, além de mobilizar os envolvidos com a iniciativa de assumir a necessidade de mudanças já na Educação Infantil.

Desde a infância ocorre a construção de conceitos, diferenciando o bom do mal, por exemplo. Neste contexto, as situações de aprendizagem abordadas pelos docentes devem evidenciar a ausência de comportamentos padronizados, intencionando a busca pela igualdade sem eliminar as diferenças, mas acabando com o preconceito estereotipado e mascarado, evidenciado na forma de discriminação (GOMES, 2010).

Deste modo, as crianças em fase da Educação Infantil, entendem os estereótipos como um impulso, motivado pelos adultos em contextos variados. Os preconceitos e discriminação ocorrem de forma verbal, à medida que as atitudes são transformadas em agressões. Os próprios atributos negros não simbolizam obstáculos à interação social, pois as crianças brincam em espaços iguais, cabendo ao vocabulário adulto pejorativo a diferenciação racial em módulos negativos, possibilitando assim a convivência discriminatória (TRINIDAD, 2011).

A FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação da lei nº 10.639/03 exigiu a qualificação e formação docente, para garantir a efetivação da abordagem temática nos currículos escolares. Apesar do reconhecimento desta necessidade, ainda existe uma resistência entre gestores e professores no que diz respeito às formas de ensino da cultura africana e afro-brasileira, decorrente do despreparo e ausência de conhecimento acerca da relevância da abordagem na educação (JUSTINO, 2011).

Portanto, a inserção da temática nos currículos não se trata de uma tarefa simples, tampouco cabe à redução da superficialidade, sendo necessária a desconstrução de ideias preconceituosas, discriminatórias e excludentes, que envolvem questões sociais, políticas, culturais e históricas.

Neste sentido, a reversão de estereótipos depende de uma representação adequada à população negra, a partir de perspectivas antirracistas intencionais, possibilitadas em práticas pedagógicas embasadas na promoção da igualdade. Tal situação implica na reversão de formações docentes, envolvidas na visão da superioridade branca na construção da identidade nacional (GOMES, 2010).

O aprimoramento na formação docente, para conscientização da importância de reconhecimento e interpretação da influência e participação da cultura e história da população negra, reflexo da africana e afro-brasileira, deve ocorrer a partir da mudança de perspectiva humana, de modo que ocorra o rompimento com ideologias, hierarquização e olhares defasados de uma realidade obsoleta (JUSTINO, 2011).

Além de bibliografias e atividades, o docente precisa ter capacitação para abordar as relações étnico-raciais em sala

de aula, bem como a cultura e história africana e afro-brasileira. Os objetivos da proposta pedagógica devem ser a apropriação do conhecimento pelo estudante, refletindo na formação de sujeitos capazes de transformar a realidade e continuarem as lutas pela igualdade de direitos (CHAVES, 2013).

A formação continuada do professor é fundamental para que as práticas pedagógicas e estratégias de ensino sejam renovadas e adaptadas à realidade discente, proporcionando ao professor o conhecimento acerca da normalização e impactos, considerando a implementação da lei nº 10.639/03 aos currículos educacionais, além de compreender a cultura africana para fundamentar e executar as premissas da referida lei (LIMA, 2011).

A ausência de formação docente contínua impacta em professores que conhecem a história dos livros didáticos, em que a população negra é tratada apenas como escrava. A reprodução da história limita-se ao aprendizado das situações negativas vividas pelos negros, sem valorização de sua importância na construção da identidade nacional. Além disso, o estereótipo, que direciona aos conceitos do racismo, acaba evidenciado nas aulas, transformando a população negra em sujeitos inferiorizados (JUSTINO, 2011).

De acordo com Gomes (2010), um dos elementos que auxilia na propagação do racismo é a internalização dos conceitos, que acabam transmitidos entre as pessoas de forma inconsciente, refletindo em um desafio amplo, especialmente aos professores que não compreendem o significado da lei nº 10.639/03, exigindo esforço para vencer os próprios preconceitos e buscar a qualificação adequada.

A formação continuada permite ao professor conhecer os princípios da diversidade e as particularidades do preconceito que refletem o racismo, proporcionando

o repensar da prática pedagógica e adquirir habilidades de avaliação dos currículos escolares, de modo que novos modelos e metodologias sejam elaboradas para a superação do racismo e de ações que discriminam e excluem aos estudantes, para a formação de uma sociedade consciente (SANTOS, 2012).

Portanto, faz-se necessário o reconhecimento dos professores já formados, pela importância de uma continuação em sua formação, de modo que a qualificação para atuação seja estendida à interpretação da lei nº 10.639/03, proporcionando a identificação da relevância da prática docente embasada na inclusão social dos indivíduos, bem como a reavaliação crítica da construção da identidade nacional.

Quando ocorre o aprimoramento da prática docente, em função da continuação da formação, as habilidades curriculares serão trabalhadas com mais clareza pelos professores, garantindo a inclusão de conceitos e conteúdos que reflitam na formação discente adequada, de modo que a sociedade seja composta por pessoas conscientes da realidade, capazes de analisar criticamente as situações e o bem-comum aconteça e não se limite apenas ao discurso (SANTOS, 2012).

Portanto, a prática antirracista deve ser inserida à realidade escolar de professores, estudantes, gestão e toda a comunidade, por meio da valorização das relações, respeito às diferenças e resgate da cultura e história que compõe a identidade nacional.

A busca docente para mudança da prática pedagógica representa um passo fundamental na transformação da percepção da população negra como sujeitos de direito, importantes para a história do país e da nação, sem que ocorra a interiorização, exclusão, preconceitos ou discriminação (JUSTINO, 2011).

O ensino a partir da cultura e história africana e afro-brasileira depende de uma conscientização docente acerca da dificuldade que será encontrada, diante de questões racistas e da existência da desigualdade. A sensibilidade do professor deve ser uma característica importante nas aulas, de modo que ocorra a valorização das relações étnico-raciais, bem como a desconstrução da ideia de que a população negra não representa a identidade nacional, limitando sua participação apenas à escravização (LIMA, 2011).

A temática racismo requer a sensibilidade docente, sendo capaz de compreender os impactos negativos que esta questão representa à sociedade, seja para o racista ou para a vítima. Nas escolas, esse assunto ainda representa uma problemática, decorrente do tabu que sugere a temática, impulsionada desde as discussões midiáticas até o senso comum, que ainda enfatizam atitudes racistas (SANTOS, 2012).

Apesar de ainda representar um tabu, o racismo deve ser discutido nas escolas, por professores capacitados e conscientes da dificuldade de abordagem da temática, cabendo aos gestores a solidificação do trabalho docente, auxiliando nas estratégias de ensino, de modo que as mudanças comportamentais com relação ao respeito às diversidades comecem nas escolas.

A implementação da lei nº 10.639/03, mesmo sendo um avanço significativo, caracteriza-se como precária quando reduzida nos planejamentos escolares ao Dia da Consciência Negra, sendo fundamental e necessária a construção de ações que direcionam à conscientização de que o racismo existe e precisa ser erradicado na sociedade brasileira, podendo ser iniciada a partir da devida formação de estudantes críticos e transformadores da realidade (CHAVES, 2013).

AS RELAÇÕES RACIAIS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente é fundamental para que ocorra a abordagem da Lei 10.639/03, especialmente na Educação Infantil, quando a proposta pedagógica deve estar articulada com a renovação educacional, buscando a qualidade do ensino. Além disso, a adoção de estratégias docentes precisa objetivar a aproximação entre os significados da aprendizagem ao universo da criança, propondo ao próprio professor uma análise reflexiva acerca das metodologias utilizadas na sala de aula (LUZ, 2010).

Os ambientes de aprendizagem caracterizam-se como espaço de tratamento às igualdades, desde que abertos às experimentações da criança, possibilitando a expressão do potencial e das habilidades, além de contribuir para a curiosidade, estimulando a criatividade, autonomia e aquisição do conhecimento. Deste modo, educar para eliminar preconceitos raciais significa abordar aspectos estéticos, que intencionalmente a comunicação entre comunidades, bem como a valorização das diversidades raciais, culturais, históricas, sociais, entre todas as possibilidades (CASTRO, 2012).

A cultura africana ainda contribui significativamente para a educação brasileira, preservada em diferentes cidades do país, permitindo a miscigenação dos povos, a execução de rituais e a conservação de festas tradicionais. A população africana mantém sua cultura em ambientes distantes de sua iniciação, determinando a identidade do continente por meio da expansão internacional da arte, crenças e história, influenciando na construção das características das comunidades brasileiras (MUNANGA, 2005).

De acordo com Trinidad (2011, p.443): “[...] existem diversas maneiras de abordar a cultura afro-brasileira na Educação Infantil, como na música, dança, jogos, leitura, entre outras situações de aprendizagem”.

No caso da leitura de histórias infantis, a abordagem pode oferecer às crianças a percepção da linguagem e das imagens, por meio de livros que tratem a temática afro-brasileira, evitando a negação da criança devido às situações que ridicularizam e criam estenótipos pejorativos aos negros. Uma situação de aprendizagem interessante é abordagem de histórias de personagens negros em momentos de protagonismo, evidenciando a cultura negra em aspectos fundamentais para a aprendizagem (MUNANGA, 2005).

Segundo Braslavsky (2012), quando o professor inicia a narração de histórias, oferece às crianças a possibilidade de interpretação, imaginação, ampliação do vocabulário e exercício da linguagem, além de aprender a apreciar imagens, ilustrações e refletir acerca dos aspectos cotidianos da criança, envolvendo necessidades, pensamentos e sentimentos.

Portanto, as fábulas e contos, na Educação infantil, representam uma aprendizagem enriquecedora e significativa, uma vez que a realidade cotidiana da criança pode ser inserida na imaginação, enriquecendo assim, as abordagens acerca da história africana, valorizando a identidade dos povos e, ao mesmo tempo, estimulando a criatividade ao reconhecer a influência da cultura africana na literatura infantil.

Outra disciplina do currículo importante é a arte, momento oportuno para abordagem da diversidade étnico cultural nas escolas, de modo a disseminar as influências africanas em diferentes contextos. A abordagem artística precisa ser realizada a fim de possibilitar às crianças

o reconhecimento das diferentes culturas, contribuindo com a formação plena dos estudantes (PORTELA, 2007).

De acordo com Munanga (2005, p.22): “Existem modalidades específicas para trabalhar com a cultura afro-brasileira, o respeito às diferenças entre outros assuntos que englobam a temática, como o teatro, as artes visuais, a música e a dança”.

Em situações de aprendizagem que trabalhem com a linguagem teatral, as crianças podem explorar o respeito às diferenças e múltiplas culturas por meio do reconhecimento da história africana, encenando passagens significativas da história dos povos, bem como as lutas, costumes, lendas, entre outras possibilidades (LUZ, 2010).

Portela (2007) complementa afirmando que o estudo das artes visuais é fundamental à formação das crianças, cabendo ao docente a elaboração de atividades estratégicas, que transformem a beleza em algo irrelevante, quando as tradições exaltam o sagrado, a exemplo do uso de máscaras, comum na cultura africana. Em alguns contextos, estas máscaras são tratadas como feias por sujeitos que não compartilham da mesma cultura, mas quando conhecidas, são respeitadas como artigos religiosos e sociais.

Para Castro (2012), as máscaras permitem um resgate às representações artísticas, espirituais e religiosas do continente, direcionando a integração e o equilíbrio entre as tradições com a vida social. A arte africana trata-se de uma maneira utilizada pelos povos a fim de garantir a harmonia cultural dos países da África, fundamental à reprodução de uma sociedade.

A máscara, portanto, caracteriza-se como um objeto de representação da arte africana, herdada em diferentes movimen-

tos culturais no mundo. Por meio das máscaras, as linguagens e expressões artísticas podem ser trabalhadas, especialmente considerando os elementos visuais, como a textura, a forma, a simetria, as cores e o volume. A imagem das máscaras possibilita a manifestação das emoções, direcionando a comunicação por meio da troca de ideias, perspectivas e intenções de quem as produz (CASTRO, 2012).

Durante o trabalho com as artes visuais, por exemplo, pode-se encaminhar a criança ao reconhecimento da ancestralidade, proporcionando a construção da estética africana ao identificar imagens, desenhos, tatuagens, objetos, entre outros, como possibilidades de trabalho nas atividades com a Educação Infantil (LUZ, 2010).

No caso da música, trata-se de uma situação de aprendizagem dinâmica, que estimula a aprendizagem infantil, iniciando significados a partir do som e exploração corporal, por meio de ritmos, tonalidade, intensidade, tempo, marcação, entre outros aspectos. A escolha de instrumentos precisa partir do interesse da criança, além de o docente possibilitar a construção dos próprios instrumentos, baseados na música africana, formando palavras e situações semelhantes que valorizem a identidade africana e influencia a cultura brasileira (MUNANGA, 2005).

De acordo com Luz (2010, p.27): “O educador pode desenvolver atividades que explorem os sons do corpo e construção de instrumentos, podendo utilizar materiais recicláveis”.

Articulada ao trabalho com a linguagem musical está a dança, presente no cotidiano infantil, além de pertencer à cultura africana desde o início dos tempos, para representar momentos religioso, comemorativos, de agradecimento, entre outras

situações. Deste modo, o trabalho com a dança precisa mencionar a relação com as demais linguagens artísticas, de modo que o docente adote estratégias para a criança conhecer e explorar o próprio corpo, bem como estimular a criatividade, a aprendizagem, a convivência social e o respeito às diversidades (FONSECA, 2009).

Castro (2012), ressalta a inserção da história e cultura afro-brasileira na educação em situações de aprendizagem com práticas esportivas, estimulando a participação de todas as crianças na capoeira, proporcionando interesse e curiosidade nas especificidades deste esporte, com destaque para a motivação pela realização da Educação Física.

De acordo com Braslavsky (2012, p. 115): “É comum as instituições abordarem apenas esportes como futebol, basquete, queimada, abolindo as artes como, por exemplo, a capoeira, o judô e outros”.

A capoeira não pode ser desligada do currículo educacional devido seu pertencimento à cultura nacional, com fortes influências africanas. O esporte representa uma importância também às linguagens artísticas, representando uma característica da cultura que precisa ser evidenciada nos espaços educacionais de aprendizagem, pois além de uma luta, a capoeira caracteriza-se como a arte de valorizar o respeito (CASTRO, 2012).

Sendo assim, durante o jogo de capoeira, muitos instrumentos musicais são utilizados para acompanhar o esporte, exemplificando o berimbau como um símbolo de luta africana. Este instrumento pode ser confeccionado pelas crianças em momentos oportunos na sala de aula, utilizando-se poucos objetos e recursos, como madeira, linha, uma caixa como espaço para ampliação do som, entre outras

possibilidades básicas de construção dos instrumentos.

Braslavsky (2012) afirma que a confecção de instrumentos baseados na cultura africana permite a produção das crianças em sala de aula, com a mediação docente a fim de que ocorra a interação entre os estudantes, o desenvolvimento motor, a criatividade, entre outros aspectos relevantes. Além disso, a exploração de materiais, analisando textura, formas, cores, estimula a habilidade técnica, além de favorecer o conhecimento musical de forma ampla.

Castro (2012) destaca que a criação de parodias, embasadas em músicas conhecidas que tratam, de maneira pejorativa, a cultura afro-brasileira, podem ser reconstruídas com modificações da letra, a fim de estabelecer o respeito à diversidade racial, valorizando o negro e as características próprias da cultura africana.

A culinária brasileira trata-se de outra especificidade influenciada pela cultura africana, com iguarias e características típicas que enriquecem e valorizam a comida do Brasil. Diante desta realidade, as escolas podem realizar abordagens de projetos culinários, com a intenção de proporcionar às crianças conhecimento, aliados à prática, trabalhando momentos de interação e participação dos estudantes na cozinha. Além disso, a exposição de ingredientes preparados por meio de dinâmicas permite uma aprendizagem prazerosa, estimulante e significativa (PORTELA, 2007).

Portanto, as manifestações mencionadas, quando exploradas na Educação Infantil, permitem a inserção da cultura e história afro-brasileira na realidade social, educativa e política das crianças, valorizando o respeito às diversidades, além de ressaltar a importância da conscientiza-

ção, criticidade, entre outros aspectos. As estratégias de aprendizagem envolvendo a arte, esportes, linguagem, raciocínio e demais situações do currículo, permitem às crianças aprender de maneira significativa, uma vez que o ensino passa a pertencer ao cotidiano infantil.

Nesse contexto, o docente precisa ter a iniciativa de elaborar atividades que instigam a curiosidade e capacidade de criação do aluno, estando empenhado em buscar inovações em suas práticas didáticas, promovendo estratégias que potencializam as habilidades dos indivíduos. Apesar de o professor não ser o único responsável pela eficácia do ensino, ele desempenha um papel fundamental para que ocorra a valorização e qualidade na educação, de modo que as crianças alcancem a formação gostando de expressar suas ideias (LUZ, 2010).

As escolas representam espaços de formação e precisam intencionar a eliminação de um ambiente discriminatório e preconceituoso, cabendo ao professor a mediação do trabalho de conscientização das crianças, motivando a construção da autoestima, além de potencializar a estrutura psicológica discente, fundamental para a capacitação e compreensão das crianças, direcionando ao respeito das diversidades em sala de aula (PORTELA, 2007).

É importante que ocorra a libertação da educação tradicional, estagnada na perpetuação do preconceito dentro da sociedade. A divisão cultural em raças intensifica uma prática racista, transformando o respeito às diversidades em fragmentação educacional, que deixa de lado a valorização das especificidades culturais e menosprezam valores, crenças, fenótipos, autoestima e demais aspectos humanos (DELORS, 2003).

Para Delors (2003), a educação precisa buscar no aluno a conscientização das raízes e princípios, possibilitando a identificação de referências para construção da identidade, ensinando o respeito às culturas, diversidades, tradições, patrimônio, entre os demais aspectos importantes para configuração de uma sociedade, ressaltando a importância para a criança de sentir-se pertencente, respeitada, amada e aceita.

Portanto, as crianças precisam ser representadas nas figuras abordadas em materiais didáticos, nas histórias e contos, nos brinquedos, nas exposições de atividades nos murais da sala de aula, entre outras situações. Além disso, faz-se fundamental a realização de brincadeiras, músicas e esportes que traduzam a cultura e história nacional, destacando as influências africanas, contemplando a diversidade cultural, social, racial e política, ressaltadas na Lei 10.639/03, dentro dos espaços escolares, especialmente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da cultura africana torna-se imprescindível no contexto da atualidade, considerando as influências africanas na construção da identidade e constituição da sociedade brasileira.

Deste modo, conhecer a cultura africana é reconhecer-se como parte integrante do meio social, pois desde as danças, festas e tradições, os brasileiros assumem uma identidade multicultural, de modo que a diversidade seja compreendida em seus mais diferentes aspectos.

Por meio de uma proposta curricular que permita ao aluno compreender a história da cultura africana, considerando sua importância ao mundo, o trabalho desde a Educação Infantil pode possibilitar a formação de estudantes mais conscientes de suas origens, além de reconhecedores da influência das culturas africanas na formação cultural brasileira.

Deste modo, o trabalho em sala de aula não pode se limitar ao cumprimento do currículo, mas direcionar o ensino de arte à aprendizagem de diferentes culturas, origens, saberes, tradições, crenças e mitos, presentes na atual sociedade.

Diante da importância de inserção da Lei 10.639/03 na educação, observou-se a necessidade de mudanças nas atitudes e posturas adotadas, especialmente pelos docentes, direcionando ao comprometimento e alteração de discursos, permitindo que a teoria se transforme em prática. As estratégias e práticas adotadas precisam intencionalizar um trabalho significativo, de modo que a cultura não esteja fragmentada ou desestruturada, permitindo às crianças uma formação crítica e consciente, que respeita as diversidades em toda sua forma.

Os docentes precisam abordar questões raciais, especialmente durante a Educação Infantil, de modo que a criança aprenda a entender as diferenças e respeitá-las, independentemente de sua raça, religião ou classe, cabendo ao tratamento da igualdade e dignidade como formação cidadã, proposta pela Lei 10.639/03 na promoção do desenvolvimento pleno das crianças, em relação às questões raciais.

O professor, ao planejar sua aula, pode incluir as questões raciais e a diversidade em diferentes disciplinas do currículo, estimulando a abordagem da história e cultura afro-brasileira em esportes, arte, linguagem, raciocínio, entre os demais contextos curriculares da educação. As crianças precisam reconhecer e identificar sua participação em características e mensagens, potencializadas na aprendizagem e conscientização infantil.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. **Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil**. 6ª ed. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Previdência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/2003/L10.639.htm/pdf>>. Acesso em: 03/02/2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N° 20/2009 e Resolução CNE/CEB N° 05/2009. **Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil**, 2010.

BRASLAVSKY, C. O. **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade**. Educação do trabalhador, 3º ed. Unesco: Brasília, 2012.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, R. S. **A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena**. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2012.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FONSECA, M. N. S. **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, H. S. J. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. 1ª ed. São Paulo: CEERT, 2010.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LIMA, M. **A África na sala de aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2011.

LUZ, N. C. do P. **Abebe: a criação de novos valores na educação**. Salvador: Secneb, 2010.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PORTELA, A.L. et al. **Educação e os afro-brasileiros: trajetória, identidades e alternativas**. 6º ed. Salvador: Novos Toques, 2007.

SANTOS, N. S. Ideologia do branqueamento, ideologia da democracia racial e as políticas públicas direcionadas ao negro brasileiro. **Revista Urutágua – Acadêmica Multidisciplinar – DCS/UEM**, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/6400>>. Acesso em 07/02/2023.

TRINIDAD, C. T. Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil. **Tese de Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica: PUC-SP, 2011.

MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA

Graduada pela PUC/SP, em Língua e Literatura Inglesa-1989.
Graduada em Pedagogia pela Uninove-2000; Professora
de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino.

ENSINO INTEGRAL E SUAS VANTAGENS



RESUMO: O presente artigo visa inserir o Ensino Fundamental no campo da Educação Integral, bem como mostrar como essa proposta de atendimento aos alunos tende a evoluir em termos pedagógicos, ao estabelecer uma relação entre educação formal, cotidiano e cidadania, no sentido de conferir a eles a efetiva participação da vida em sociedade, a partir de uma educação tanto global quanto de qualidade.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino Fundamental; Aprendizado; Vida Cotidiana; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A educação integral implica no desenvolvimento completo do aluno desde cedo. Portanto, quando se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ela independe de mais horas dentro da escola, pois seu foco é todo voltado para promover a socialização, a integração e estimular a aprendizagem no ambiente escolar, considerando tanto o cotidiano quanto a cidadania.

Conseqüentemente, ela requer do docente capacitação constante e muita criatividade para desenvolver novas atividades, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental, para atender às necessidades das crianças, que devem se desenvolver nos aspectos físico, intelectual, social e psicológico de maneira ampla e consecutiva.

Portanto, a Educação Integral deve priorizar os acontecimentos do dia a dia no intento de fazer a criança identificar os aspectos que fazem bem para o seu corpo e, ao mesmo tempo, levá-la a aprimorar as habilidades cognitivas, despertando-a para si mesma, para os outros e para os cuidados essenciais com o planeta, inclusive por meio da arte que, como instrumento pedagógico, favorece a expansão do ser humano em qualquer idade.

Desse modo os objetivos deste trabalho é, fazer com que a Educação Integral seja contemplada, além das disciplinas da BCCN, as áreas fundamentais para o convívio social, a partir da interação entre alunos e seus pares e com professores e outros adultos, por meio de diferentes formas de emprego da comunicação. Como objetivos específicos mostrar que a comunicação pode se trabalhada de várias formas integradas, a partir de:

- Leituras de diversos gêneros textuais, no intento tanto de desenvolver a fala e ampliar o vocabulário quanto desenvolver o imaginário infantil,
- Utilização da tecnologia em aulas de informática;
- Criação de jogos e outros objetos pedagógicos para desenvolver a coordenação motora e o raciocínio; despertar a importância dos cuidados corporais, da alimentação saudável e com o meio ambiente, já visando à constituição de uma consciência cidadã a fim de estimular a integração social etc.
- Trabalhos musicais para desenvolver o ritmo e a coordenação motora da criança.
- Atividades extracurriculares que podem incluir espanhol, *street dance* ou outras opções de manifestações populares, acompanhamento das lições de casa etc.

Procedimentos Metodológicos

Embora a metodologia seja determinada pela coordenação pedagógica da escola, cabe ao professor ter sensibilidade para aplicar as atividades, bem como inserir a criança da Ensino Fundamental em um mundo de descobertas, com espaços e tempos de diferentes dimensões, no intento de despertar tanto a curiosidade quanto o protagonismo dela para interagir com o que é físico e o que é sociocultural, por meio da comunicação, do seu próprio corpo, do meio ambiente, da natureza, sustentabilidade etc.

Diante dessa condição, é de responsabilidade do docente tanto planejar e introduzir atividades capazes de possibilitar aos alunos observações, manipulação de objetos, investigação e exploração do seu entorno, quanto estimulá-los a levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Ainda nesse processo, enquanto as crianças ampliam o conhecimento sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo que as rodeia, elas devem ser incentivadas a usar o que assimilam em seu próprio cotidiano, inclusive compartilhando os saberes adquiridos com seus familiares.

A partir do momento que cada uma delas sente que tem um papel ativo tanto com seus pares quanto os adultos de sua família, torna-se notável como elas também estabeleçam uma relação de confiança e de reciprocidade com o professor que, por vez, deve dar abertura para o erro, inclusive para orientar, e ainda atender as expectativas elevadas que são levadas até ele. Para tanto, o docente deve:

Trabalhar em situações reais de aprendizagem.

Propor uma base sequencial de atividades estruturadas, com objetividade e duração adequada;

Contribuir para a construção de uma cultura colaborativa na escola, que acontece quando as equipes compartilham memórias, crenças, concepções, objetivos e práticas ou atitudes comuns.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para trabalhar a Educação Integral, voltada ao Ensino Fundamental, cabe ao professor estabelecer uma ordem, visando interligar as diversas atividades. Dá, por exemplo, para começar com a leitura em voz alta ou compartilhada de um poema, uma fábula ou crônica curta, para prender a atenção das crianças e apresentar os diversos gêneros textuais, no intento tanto de desenvolver a fala e ampliar o vocabulário quanto desenvolver o imaginário infantil.

Portanto, após a atividade, o ideal é pedir a contação da história, para verificar como os alunos fazem a assimilação do que ouviram, usarem a imaginação individual e se expressarem na frente dos demais coleguinhas.

Dependendo do tema usado, também fica mais fácil introduzir outras atividades. Supondo que a história fala de uma criança que gosta, por exemplo, de frutas, dá para incluir uma atividade sensorial, com frutas variadas, de preferência menos conhecidas da turminha, para que cada uma delas toque, cheirar, experimentar e descobrir novos sabores.

Embora algumas delas possam “torcer” o nariz e, sem experimentar, dizerem que não gostam, ao ver os coleguinhas saboreando a fruta, elas tendem a arriscar e, assim, descobrem uma nova opção que será levada para casa e possivelmente incluída no cardápio familiar. Ao final da aula, ainda dá para ressaltar os cuidados corporais e de higiene diária, inclusive para com os alimentos e, depois, fazer uma salada de frutas com e para a turminha comer.

Prosseguindo, nas aulas de informática, é possível fazer com que as crianças busquem os nomes das frutas usadas em outro idioma, como o espanhol, por exemplo, ou imagens que possam ser pertinentes à história e que depois devem ser reproduzidas e coloridas de acordo com a imaginação e criatividade de cada uma.

Nesse ínterim, o professor já pode ir falando sobre a importância da boa alimentação para um corpo sadio; de como a natureza precisa ser preservada para produzir alimentos; e até cultivar as sementes.

Caso não haja espaço na escola para o plantio, é possível criar vasos com materiais recicláveis que devem ser dispostos à luz natural e que, nos dias seguintes, deverão receber regras pré-estabelecidas feitas pelas próprias crianças que, assim, poderão acompanhar o crescimento de uma espécie vegetal.

Dessa forma, que é bem mais lúdica, dá para propagar o conceito de sustentabilidade, explicar a importância da coleta seletiva e do reuso de vários materiais, visando não só a prevenção do meio ambiente, mas principalmente a consciência cidadã, indispensável para a integração social. Ainda hoje, crianças e alguns docentes precisam urgentemente aprender duas coisas:

- preservação ambiental não se refere apenas às baleias que nadam pelos oceanos nem aos ursos polares que se equilibram em fragmentos de geleiras que derretem, mas ao entorno delas que, por sua vez, quando não cuidado, contribui para devastação da natureza e de suas espécies;
- reciclagem, além de ser um procedimento associado a coleta seletiva, trata-se de um processo industrial, inviável na escola. Já o reaproveitamento depende única e exclusivamente da criatividade individual para transformar algo em outra coisa.

Em paralelo a todo esse processo, músicas também podem ser trabalhadas para desenvolver o ritmo e a coordenação motora da criança, inclusive por meio de atividades extracurriculares, caso do street dance ou outras opções de manifestações populares.

Ao mesmo tempo, como no caso da Educação Integral, as chamadas lições de casa normalmente são realizadas na própria escola, cabe ao professor acompanhar a forma como as crianças as desenvolvem, para avaliar a assimilação e o aproveitamento do conteúdo apresentado, eliminar dúvidas que podem ser carregadas para os subsequentes e que atrapalham o desenvolvimento acadêmico do aluno ou até mudar seu foco em relação ao conteúdo, de acordo com o aprendizado assimilado e o respeito ao ritmo de cada criança, pois ambos devem ser verificados constantemente.

Resultados da Pesquisa

Com atividades condizentes ao cotidiano da criança, os resultados produzidos pelas atividades no Ensino Integral, quando voltadas a Educação Fundamental, garantem um aprendizado sólido e aplicável ao dia a dia por parte das crianças, que têm a possibilidade tanto de se tornarem protagonistas do próprio saber quanto agentes multiplicadores de informações entre seus pares e familiares.

Consequentemente, além de se desenvolverem globalmente, elas também adquirem a percepção essencial para se manterem na vida acadêmica, buscarem conhecimentos por conta própria e atuarem de forma cidadã e consciente perante a sociedade, expondo-se conforme a própria faixa etária, em um movimento de atuação que passará a ser intrínseco a vida de cada uma.

O que vale notar aqui, é que no Ensino Integral há períodos destinados a estudar, fazer os trabalhos e as atividades extracurriculares, praticar esportes etc. Nesse contexto, os professores podem sanar as dúvidas, enquanto as crianças se beneficiam tanto de tarefas culturais e tecnológicas quanto de momentos de lazer, condições que também determinaram a autonomia delas fora da escola e perante a vida. Portanto, podemos dizer que o objetivo maior do Ensino Integral é propiciar a/o:

- Equidade - todas as crianças têm direito a aprender, a ter a sua identidade reconhecida e valorizada e, ao mesmo tempo, ter possibilidades de acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

- Singularidade e brincadeira – as crianças estão sujeitas à condição de desenvolvimento e esse ciclo de vida deve

ser reconhecido em suas fases, particularidades e necessidades de proteção, socialização e aprendizagem. Porém, também devem ser consideradas a subjetividade, as identidades cultural, étnica e de gênero de cada uma delas.

- Cuidar e educar – como a Educação Integral considera igualmente importantes as diversas dimensões do desenvolvimento humano, ela também pressupõe a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Por meio das práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças incorporam aprendizagens sobre princípios, valores e atitudes e vivem uma experiência formativa, ética e humanizada. Logo, o papel da escola é construir esse olhar para os alunos, no intento de construir uma sociedade solidária e responsável com o futuro da humanidade e do planeta.

- Inclusão - todas as pessoas são capazes de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas e ao longo de toda a vida. Logo, é preciso reconhecer e valorizar a singularidade dos processos educativos e a diversidade das crianças, pois a educação sempre deve ser inclusiva, para garantir mecanismos adequados para que todas as crianças, com suas particularidades, potencialidades e limites, possam aprender e se desenvolver.

- Participação - A formação integral e o exercício da cidadania também se dão nos momentos em que as crianças participam dos processos de observação, pesquisa e de aprendizagem, convivem coletivamente, tomam decisões, são responsáveis por tarefas e contribuem na organização dos espaços e dos tempos. Ou seja, são percebidas e tratadas como protagonistas, condição na qual desenvolvem capacidades, habilidades e competências a partir de suas reais necessidades e de seu posicionamento crítico e reflexivo diante do meio social e físico.

- Articulação com o território - tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016) definem como fundamental o direito à convivência familiar e comunitária. Dessa forma, na Educação Integral, os processos educativos formais devem estabelecer uma relação com a comunidade e com a família, por meio de seus sujeitos e espaços de convivência e trocas culturais. Somente assim, as crianças passam a reconhecer e valorizar novos saberes ligados à identidade e ao pertencimento cultural e, em consequência, ampliam seus conhecimentos.

- Sustentabilidade - é preciso que a comunidade escolar repense seu papel no território e o impacto de suas ações, tanto coletivas quanto individuais, no cotidiano de cada indivíduo. Portanto, propostas pedagógicas para a Educação Fundamental devem considerar as relações entre os seres humanos e o planeta, envolvendo as crianças na reflexão sobre a preservação e a continuidade de todas as formas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repleto de benefícios, o Ensino Integral tem seus próprios desafios, que ainda devem ser superados tanto pelo professor que, por sua vez, deve buscar atualização constante e usar e abusar da criatividade, quanto pela escola.

Além disso, ele requer um projeto pedagógico específico, no qual todas as tarefas e atividades devem ser organizadas e serem significativas para que as crianças tenham um desenvolvimento completo, pois o mau aproveitamento do tempo tende a tornar a escola desinteressante. Por isso, também é importante estabelecer parcerias eficientes para ampliar a oferta de conhecimentos aos alunos.

Já a escola necessita criar tanto uma estrutura adequada, para atender as crianças em termos de práticas esportivas, laboratórios, espaços de convivência e tecnologias educacionais, quanto capacitar os professores e se empenhar para atender a demanda proveniente ao que o público infantil exige.

De um modo geral, é essencial percebermos e trabalharmos no sentido de que:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. **Constituição Federal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Versão 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>

CAVALIERE, A. M.. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COUTO, A. C. R. **Ensino fundamental caminhos para uma formação integral.** Curitiba (PR): Editora Intersaberes, 2013.

Nunes, M.; BEZERRA, T. F. (organizadores). **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana.** Curitiba (PR): Editora Appris, 2021.

PESTANA, S. F. P. **Afinal, o que é Educação Integral?** Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em 24/03/2022.

SILVA, J. A. de A; Silva, N. P. **Educação integral no Brasil de hoje.** Curitiba (PR): Editora CRV, 2020.

MARILDA FLORIANA TRINDADE

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Liceu Camilo Branco - Unicastelo - 2011; Pós graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos, 2023; Prefeitura municipal de São Paulo SP CEI Edna Rosely Alves, Professora de educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Visuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A história da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos têm pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Visual; Prática; Pedagógica; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

“ As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc.

O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais” (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandem a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propõe não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, às suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir a construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

CONHECENDO AS ARTES VISUAIS

A arte é dividida em quatro linguagens: belas-artes visuais, teatro, dança e música.

Cada um tem sua importância na educação, mas a linguagem da enquete é a arte visual, segundo o dicionário escolar português, a palavra visual significa visão ou visão, portanto, arte visual está associada à linguagem visual.

Analisando a história da arte visual desde a pré-história, ela é dividida em várias partes, pinturas rupestres, esculturas e esculturas nas rochas, que mudavam de assunto de tempos em tempos de acordo com os acontecimentos e descobertas da época.

Em resumo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, podemos citar mais quatro eras importantes na história da arte além das artes visuais na pré-história, além das artes visuais na antiguidade, que caracterizam a época após a criação de escrita.

emblemas, a velhice Média na religião, o Renascimento no valor do homem e a arte visual contemporânea baseada na simplicidade, no sentimentalismo romântico e no mundo exterior.

Segundo o site brasilecola.uol.com.br, a história da arte é muito extensa e complexa, pois acompanha todo o desenvolvimento do ser humano. A ideia das belas artes visuais no Pau-Brasil surgiu após a Segunda Guerra Mundial, para dar atenção às manifestações artísticas. Mas no século XVIII já era possível encontrar as belas artes plásticas do artista Aleijadinho, na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais. Há algumas décadas, os cursos de artes eram conhecidos como educação artística, os alunos estudavam história da arte esboço e pintura, mas com o passar dos anos, os cursos de artes escolares foram evoluindo e existem escolas que lidam muito com artes visuais, por exemplo, artes plásticas.

como esboços, pinturas, artesanato, esculturas, fotografias, uma das maneiras de conhecer as diferentes artes visuais é visitar os museus, feiras escolares ou exposições de artes que podem ser encontradas no mundo todo, das mais sofisticadas às mais simples, e completas, ou através de sites, livros, revistas e etc. Nas artes visuais possuem várias expressões e também significados, onde as crianças geralmente manifestam através de pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e esculturas.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, seja por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humano o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz

a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção.

Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos” (IAVELBERG, 2003, p.43).

Avaliando e apreciando a arte, o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos.

Assim, a disciplina de artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo é essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído.

Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso é evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS.

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente. Enquanto desenham ou criam objetos, também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber:

Pintura: Com as crianças do jardim de infância a pintura é muito importante, usando pincéis, dedos, esponjas, etc. As crianças também começam a reconhecer as cores e a descobrir novas cores misturando vários tons para criar formas, tamanhos, símbolos e muito mais. Ela poderá usar toda a sua criatividade e expressar seus sentimentos.

Desenhos: É normal encontrar algumas linhas no primeiro desenho, algumas mais grossas, outras mais suaves, alguns pontos, alguns círculos para tentar, geralmente um em cima do outro. Em alguns anos ou mesmo em alguns meses, poderemos ver uma cena mais clara, a figura dos animais, a figura das pessoas, a figura das casas. A pintura acompanha o crescimento da criança, onde podemos encontrar os sentimentos e o seu modo de vida.

As crianças sempre pegam lápis, mas também podem usar tijolos ou carvão para desenhar nas ruas e paredes. Aprendem por imitação, vendo adultos ou irmãos escreverem ou desenharem, o que estimula o desejo de desenhar e a capacidade de coordenação.

Massa de modelar: Todas as crianças gostam de brincar com massa de modelar, os professores podem usar massa de modelar para desenvolver a coordenação motora fina. Modelos mais detalhados como bonecos, bichinhos, frutas, etc. A coordenação motora fina envolve os pequenos músculos dos dedos, mãos e pés. Usada quando movimentos finos e fluidos são necessários. Toda a sua vida. Por isso essa linguagem das artes plásticas é importante na educação infantil, estimulando as mãos das crianças e melhorando a habilidade com o lápis.

Colagem: A linguagem da colagem estimula a criatividade das crianças, isolamento social independência e até mesmo modelagem promovendo o autoconhecimento e outras culturas.

Vários tipos de materiais podem ser aplicados nas atividades de colagem, como:

- Folhas secas
- Palito de fósforo
- Serragem
- Botões
- Macarrão
- Algodão
- Cascas de ovo

Papéis de diferentes texturas (papel celofane, crepom, papel de seda camurça)

Sementes e grãos

Barbante e lã

Recortes de revistas e jornais.

Areia ou terra

Lantejoulas e glitter

Trabalhando com todos esses materiais, as crianças conseguem experimentar as diversas texturas e sensações. Além de fazer colagens, você pode trabalhar com esses materiais: cortar, rasgar, aparar, fazer bolinhas de crepe, quebrar botões ou contar fósforos.

Essas atividades ajudam a desenvolver a coordenação dedo-mão. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora da sala de aula, e os professores podem levar os alunos para fora quando possível.

Recomenda-se que as crianças conheçam diferentes materiais para que possam desenvolver sua criatividade e decidir quais materiais usar para criar suas próprias obras de arte.

Utilizando materiais recicláveis: Trabalhar com materiais reciclados ensina as crianças a ter consciência do reaproveitamento, cuidar da natureza e diferenciar entre materiais recicláveis e não recicláveis.

Alguns dos itens mais comuns na lista de reciclagem são caixas de leite, latas de leite em pó, garrafas PET, latas de refrigerante, potes de sorvete, revistas velhas e jornais e caixas de papelão, onde você pode criar:

Garrafas PET - pinos de boliche, boneca e foguete

Potes de sorvetes- porta joia

Lata de leite em pó- cofrinho de moedas

Jornais ou revistas- porta retrato

Caixinhas de leite- jogo da memória

As crianças tendo acesso aos materiais recicláveis e percebendo as várias possibilidades de criar, elas desenvolvem os seus objetos, colocando dessa forma as suas imaginações na arte.

Releitura de obras: O objetivo da releitura de obras na educação infantil é estimular as crianças a observar as obras de arte de diversos artistas famosos, ajudar no desenvolvimento criativo de cada criança e, assim, demonstrar sua criatividade. Expresse opiniões, pensamentos, comentários e criações em suas criações artísticas. Romero Britto e Tarsila do Amaral são exemplos de artistas que os professores podem utilizar após explicar o que é reinterpretação de imagens, e deixar desenvolver suas próprias interpretações.

Recriando o ambiente escolar: É outra linguagem que estimula as crianças da educação infantil para as artes visuais, onde podem ser encontrados, cartazes com temas e datas comemorativas do país, estados e municípios, aniversariantes do mês, dias da semana, ajudante do dia, entre outros; mesmo sendo um adulto, geralmente o professor o artista que confeccionou a decoração da sala de aula, faz com que as crianças sintam-se bem com a decoração colorida e alegre da sala onde vão ficar durante o ano.

Autorretratos: Desenhar autorretratos com alunos do jardim de infância ajuda a construir identidade, eles são capazes de identificar diferenças físicas entre eles e seus pares e são capazes de encontrar suas próprias características.

O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que

os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola fosse a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor, São Paulo, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno. Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada

aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas :

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional específico, como podemos ver nos casos abaixo:

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode precisar apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.
- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.
- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho

ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas

habilidades.

Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas:

- **Linguagem Corporal:** Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.
- **Linguagem visual:** figuras, desenhos, gravuras, pinturas, etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos, etc., essa linguagem permite que a criança exerça, entre outras coisas, ver e admirar.
- **Linguagem falada:** Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades

especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

- **Linguagem corporal:** gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.
- **Linguagem Visual:** Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.
- **Linguagem oral:** cantar uma música, Banho é Bom- Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil.

Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias.

Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na aceção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho, que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se às novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade.

É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiaticizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos às nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 05/05/2023.
- ENTENDA a importância da arte para as crianças. **Novos Alunos**, SP. 08 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas>. Acesso em 05 de outubro de 2023.
- ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. **Fundação Telefônica**. SP, 26 de abril de 2019. Disponível em: www.fundacaotelefonica.org.br/ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola. Acesso em 05 de outubro de 2023.
- ESCOLA EDUCAÇÃO. **Projeto corpo humano educação infantil**. Escola educação. [s.l.] 13 de mar. de 2016. Disponível em: www.escolaeducacao.com.br/projeto-corpo-humano-educacao-infantil. (acesso em 05 de outubro de 2023).
- FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.
- GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.
- GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. Nova escola. [s.l.] 01 de dez. de 2009. Disponível em: www.novaescola.org.br/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas. Acesso em 05 de outubro de 2023.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2003.
- IMPORTÂNCIA das atividades com colagem, desenho e pintura na educação infantil. **Turminha suporte à educação infantil**. [s.l.] 18 de nov. de 2017. Disponível: www.turminha.com.br/importancia-das-atividades-com-colagem-desenho-e-pintura-na-educacao-infantil. Acesso em 05 de outubro de 2023.
- LAMAXI. **A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil**. Lamaxi, MG. [2019?]. Disponível em: 16www.lamaxi.com.br/a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil. Acesso em 11 de outubro de 2023.
- O PAPEL do professor. **Colégio São Judas**. SP. [2019?]. Disponível em: www.colégio-são-judas.com.br/o-papel-do-professor. Acesso em 05 de outubro de 2023.

O PAPEL do professor: como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. **Educação Infantil aix**, [s.l: s.d]. Disponível em:<http://educação.infantil.aix.com.br>>o-papel-do-professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele. Acesso em 05 de outubro de 2023.

PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de outubro de 2017, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. Acesso em 05/10/2023.

QUEIROZ, Juliana. **Releitura de obras de arte na educação infantil**. MG, 08 de junho de 2015. Disponível em:www.escolaterradosaber.com.br>releitura-de-obras-de-arte-na-educacao-infantil. Acesso em 05 de outubro de 2023.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. Educação Infantil: **Legislação e Prática Pedagógica**. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 05/10/2023.

SMARTARE. **O papel do professor na educação infantil- saiba a importância**. Sistema Smartware. [s.l: s.d]. Disponível em:sistema.smartcare.com.br>o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia. Acesso em 05 de outubro de 2023.

UOL. **História da arte. Brasil escola**. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilecola.uol.com.br/cdn.ampproject.org>história-da-arte. (acesso em 05 de outubro de 2023.)

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

WEBER, Maria Luiza Terner. **A importância da arte na educação especial**. Núcleo do Conhecimento, 07 de janeiro de 2017. Disponível em:[Http://www-nucleo-conhecimento-com-br.cdn.ampproject.org](http://www-nucleo-conhecimento-com-br.cdn.ampproject.org)>a-importancia-da-arte-na-educacao-especial. Acesso em 05 de outubro de 2023.

MARILENA FILLIPE DE ARAUJO PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade, CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO BRASILEIRO (2008); Professora de Ensino Educação Infantil no CEU CEI VILA DO SOL -São Paulo/SP

O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PARA REFLEXÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



RESUMO: Este artigo discute a importância do registro na educação infantil como uma ferramenta essencial para a reflexão no processo de aprendizagem dos bebês e crianças. Com estudos e fundamentos teóricos do registro na educação infantil, os objetivos e finalidades dessa prática, bem como estratégias para sua implementação eficaz. Com base em teóricos como Malaguzzi (1999), Rinaldi (2006), Ostetto (2000-2008-2017), este artigo apresenta um panorama abrangente do registro na educação infantil e destaca sua relevância na promoção de práticas pedagógicas reflexivas e na construção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Reflexão; Aprendizagem; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, fornecendo experiências de aprendizagem significativas. Nesse contexto, o registro surge como uma prática pedagógica que permite aos educadores documentar, refletir e avaliar o processo de aprendizagem das crianças.

Este artigo discutirá os fundamentos teóricos do registro na educação infantil, os objetivos e finalidades dessa prática, bem como estratégias para sua implementação eficaz, com base em estudos teóricos renomados.

Ensinar e aprender constitui um movimento de interação que só terá sentido quando os sujeitos envolvidos nesse processo se propõem a observar, ouvir, expressar, refletir e agir, possibilitando o crescimento de ambos para juntos realizarem transformações. Por tanto, professores que atuam com faixa etária de 0 a 3 anos de idade, tem como princípio desenvolverem um trabalho que dê significado aos saberes, interesses e necessidades de bebês e crianças pequenas.

O Centro de Educação Infantil (CEI) é um espaço que atende bebês e crianças que estão aprendendo a andar, a desenvolver sua autonomia, a falar, se expressar e socializar. E para que esse atendimento tenha qualidade, é necessário que os professores reflitam sobre suas concepções de criança, infância, desenvolvimento infantil e práticas de cuidado e educação no CEI, pois é a partir dessas concepções que se configuram suas propostas pedagógicas.

Para que essa reflexão seja transformadora em perspectivas, os profissionais devem assumir uma postura de pesquisador e construtor de conhecimentos acerca do universo infantil e pedagógico, rompendo com a visão de infância passiva, acomodada e totalmente dependente.

Porém, para que a criança realmente experimente o mundo, como salienta Rinaldi, é necessário que se possibilite a ela este envolvimento nos afazeres da escola. Com a visão de bebês e crianças competentes potencializando suas capacidades de interação e de participação dentro do ambiente escolar, evidenciando o protagonismo infantil, na perspectiva de Malaguzzi (1999).

Segundo o autor, as crianças são percebidas como capazes e, de maneira autônoma, podem “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Bebês e crianças pequenas necessitam de profissionais capacitados, tanto no que diz respeito ao aporte teórico e prático, mas, sobretudo às questões de afeto, atenção, interesse e empatia: Esses são requisitos fundamentais para que professores possam organizar práticas pedagógicas significativas que atendam as especificidades e singularidades de bebês e crianças pequenas. Dessa forma, os registros do acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos bebês e crianças

são elementos indissociáveis desse processo educativo que se configura como uma das funções docentes. Os professores utilizam diferentes procedimentos de registros, uma vez que é necessário avaliar todas as situações para planejar o próximo passo, é preciso reflexão, compreensão e intencionalidade.

A observação e o registro são os principais instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento dos bebês e crianças na Educação Infantil. Há diversas formas possíveis de registrar os processos de aprendizagens, porém nenhuma assume a função avaliativa e tampouco de comparação.

Pode-se citar como as principais: a escuta atenta do professor, as anotações, as produções das crianças em áudio ou filmagens e fotografias essas formas de registros podem ser feitas em diário de bordo, fichas sobre a rotina da criança, portfólios, álbuns, agenda ou cadernos de recados para as famílias, relatórios individuais da turma e pauta de observação. Organizar os registros através de pautas contribui para tecer memórias para escrever os relatórios, que ajudará a enxergar as singularidades de cada bebê e criança. A importância de registrar diariamente para o professor, é um facilitador do acompanhamento das diversas situações de desenvolvimento dos bebês e crianças. O professor não pode se valer apenas das suas lembranças, o que prejudicaria até mesmo a veracidade das informações.

A partir dos registros sobre a prática e o planejamento dos professores é possível perceber que as possibilidades de as crianças protagonizarem o seu próprio processo de conhecimento dá a elas um sentido e um significado maior à sua própria aprendizagem. Bem como, a participação das famílias no espaço escolar é de extrema importância. Segundo Malaguzzi (1999), as crianças são potentes, ricas e com cem linguagens, cabendo ao professor fazer um trabalho mediador, relacionando-se tanto com as crianças quanto com suas famílias.

Os registros pedagógicos precisam comunicar o percurso e o processo das experiências vividas nas interações entre bebês/crianças, bebês/crianças e adultos, bebês/crianças e materiais, bebês/crianças e espaços para os próprios bebês e crianças, para famílias/responsáveis e para todos os educadores (nos momentos de formação permanente). Por esta razão, o papel da equipe gestora é fundamental para orientar, acompanhar e auxiliar o processo da elaboração dos registros pedagógicos.

No contexto anunciado acima, entende-se que é imprescindível a ação supervisora que promova encontros formativos entre as UEs, na perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), bem como para o acompanhamento da elaboração dos registros pedagógicos de suas unidades.

O supervisor escolar é o profissional que dialoga com diretores, assistentes de diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de fortalecer o acompanhamento do processo de elaboração dos registros pedagógicos das professoras(es) por parte desses gestores.

É importante destacar que o coordenador pedagógico é o profissional que está diretamente ligado ao acompanhamento, à orientação e ao auxílio da elaboração

dos registros pedagógicos por parte das(os) professoras(es), O trabalho da equipe gestora nos horários formativos deve contemplar pautas com referências teóricas que ofereçam subsídios para que as(os) professoras(es) exercitem a escrita, a leitura e reflexão de registros sobre as práticas cotidianas.

A equipe gestora também precisa elaborar devolutivas regulares e sistemáticas por escrito para as(os) professoras(es) quanto ao seu trabalho e aos seus registros, porque a devolutiva por escrito historiciza o processo de acompanhamento da elaboração dos registros docentes por parte da equipe gestora e também porque: o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos.

É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos. (WARSCHAUER, 1993, p. 56) Warschauer traz a metáfora da Roda, como “roda de conversa” que promove o compartilhamento de ideias, reflexões e saberes sobre a prática educativa. Nesse sentido, a devolutiva por escrito é uma forma de diálogo entre a equipe gestora e as(os) professoras(es), pois possibilita uma “roda de conversa formativa” a partir dos registros docentes sobre seus saberes-fazeres profissionais; suas teorias e conhecimentos sobre bebês, crianças, infâncias, múltiplas linguagens, educação, pedagogias, etc. suas interpretações do cotidiano educativo e sobre suas intencionalidades pedagógicas.

Os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática.

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar, orientar e auxiliar a produção dos registros docentes, de modo que esses sejam a expressão da intencionalidade docente, tanto no momento do planejamento, quanto no momento de registrar o cotidiano pedagógico de sua turma e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. Os registros docentes não podem ser apenas descritivos ao relatar o que aconteceu no dia a dia, mas também ser analíticos, tentando compreender as experiências ocorridas/vividas para buscar relações com a continuidade do trabalho a ser desenvolvido.

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (OSTETTO, 2008, p. 21).

O ato de registrar não é natural, pelo contrário é aprendido por meio do exercício e, por isso, acreditamos nas ações formativas que ajudem as(os) professoras(es) a exercitarem sua autoria mediante diferentes instrumentos de registros.

Como afirma Madalena Freire: Quando escrevemos, desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. (WEFFORT, 1996), registrar os processos pe-

dagógicos por meio de diferentes instrumentos pode servir a diversas finalidades: dar visibilidade às famílias/responsáveis e comunidade educativa, do que e como os bebês e as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo; oportunizar aos bebês e crianças revisitar suas experiências, reconhecendo-se e valorizando suas próprias produções e percursos; permitir que as(os) professoras(es) se constituam autoras(es) e pesquisadoras(es) de suas práticas, apropriando-se delas, avaliando-as, de maneira que possam reconhecer-se na ação educativa, reconstruindo-a enquanto acompanham as experiências e processos de aprendizagens dos bebês e das crianças.

Quando os registros do bebê e da criança ganham visibilidade, envolvendo também a sua participação, há uma valorização de suas vozes e de seus olhares e há a reiteração do compromisso estabelecido com suas aprendizagens, com suas formações como sujeitos e com suas potências de saber. Nesse sentido, quando bebês (especialmente a partir de um ano) e crianças participam da elaboração dos registros, comunicam e compartilham o que consideram importante nas experiências educativas, tendo sua voz, seu olhar e seus saberes valorizados, podem construir uma memória repleta de significados.

Os registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil podem ser realizados de diferentes maneiras sob a ótica das crianças, ou seja, escritos sobre as suas impressões e comentários sobre alguma atividade desenvolvida, o que mais gosta da escola, o que mudaria nos espaços, a criação de um conto, a opinião sobre alguma situação experienciada, tendo a(o) professora(or) como escriba.

O registro das observações e da escuta das falas e narrativas infantis dos bebês e crianças pelo docente contribui para a reflexão sobre o processo educativo e serve para tomada de decisões. Um bom planejamento contínuo deve levar em consideração as anotações individuais e do grupo, sobre o que foi vivenciado durante a ação pedagógica proposta.

Nesse contexto, as(os) professoras(es), juntamente com a coordenação pedagógica e/ou com seus pares docentes, precisam estudar os registros produzidos, no máximo quinzenalmente, tanto do planejamento contínuo, quanto do cotidiano vivido com os bebês e as crianças, para visitá-los e planejar as próximas ações.

No CEI há diversas formas possíveis de se registrar as observações direcionadas às crianças, porém nem todas assumem a função avaliativa. Pode-se citar como as mais recorrentes: as anotações por escrito, fotografias, filmagens, gravações em áudio e as produções das crianças. Essas formas de registros podem ser feitas em semanários, diário de bordo, portfólios, álbuns, pautas de observação, fichas sobre a rotina da criança na creche, agenda ou cadernos de recados para as famílias, relatórios individuais da turma, exposições com painéis e murais para a apreciação da comunidade.

Observar para registrar

De acordo com Oliveira (2012) a observação possibilita ao professor compreender a forma como bebês e crianças pequenas se expressam e comunicam suas ações e reações frente às mais diferentes situações, como irritação ou satisfação, mesmo antes de começarem a falar, e esse conhecimento o auxilia a tomar decisões sobre como agir de forma adequada. Essa ideia coaduna com as de Gandini e Goldhaber (2002), que também explicita como o professor aprende com a criança.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

No entanto, para ser bom observador é preciso estudo, disciplina, escuta e a presença atenta do professor. A Educadora Madalena Freire (1995, p. 13) alerta que para romper com o “[...] modelo autoritário” e tradicional de avaliação, “[...] a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante”. Para desenvolver uma sintonia com a criança, o professor necessita desenvolver este olhar:

Neste sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre só vejo o que sei (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber; e assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar (FREIRE, 1995, p. 14).

A observação como instrumento de acompanhamento e avaliação, de acordo com Oliveira (2012) apresenta três características:

Foco – há um ponto ou um aspecto específico claramente colocado para aquele que observa. Por exemplo, pode ser uma criança, um grupo de crianças, uma situação no refeitório, um episódio de roda de história etc. **Objetivo** – surge de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor algum aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, ou mesmo de se aproximar de seus gostos, preferências etc. Pode partir de uma ou mais perguntas, iluminando amplamente uma situação para então gerar questões interessantes.

Continuidade – Convida a um acompanhamento curioso e interessado do que se passa na interação das crianças, como seus movimentos corporais, falas, expressões, faciais, os objetos que elas manipulam e os locais que elas preferem, seu posicionamento isolado ou parcerias prediletas. Por isso, se estende ao longo de certo tempo, não apenas de um episódio esporádico (OLIVEIRA, 2012, p. 366).

A observação pode ser realizada de diferentes formas

A observação, o registro e a reflexão são ações que devem acontecer de maneira articulada na rotina da educação infantil. De acordo com Rinaldi (2012, p.131) “Qualquer separação seria artificial e serviria apenas ao argumento. É impossível, na realidade, documentar sem observar e, obviamente sem interpretar”.

Dessa forma, pode-se anotar as observações em tópicos utilizando pranchetas, bloco de anotações, fichários ou cadernos, e posteriormente, se organize as informações para facilitar a reflexão.

O professor poderá perceber acontecimentos curiosos e interessantes, por isso, nesses momentos a observação pode ser feita de forma livre e direta, observando as crianças em suas brincadeiras, interações, repouso, alimentação e higienização. O olhar e escuta, devem estar direcionados para as reações, os gestos e ações das crianças. Para Oliveira (2012, p. 366) “o olhar, nesse caso, é mais livre e aberto e o esforço de quem observa está em apenas notar o que acontece sem atribuir um valor nem fazer um julgamento”

As observações individuais das crianças também podem ser registradas pelo professor em diferentes materiais, como sugerem Jablon, Dobro e Dichtelmiller (2009): porta fichários; cadernos; caixas com fichas e nomes; pranchetas com blocos de notas, enfim, da forma como o professor preferir.

Caderno de registro e observação dos bebês e crianças- um instrumento muito utilizados pelos professores

O caderno de registro no contexto do CEI (Centro de Educação Infantil), tem a função de registro de memórias e reflexão. Ou seja, nele o professor pode anotar suas reflexões, dúvidas, dificuldades e surpresas. Para Lopes (2009, p. 115) “[...] correspondem a uma coletânea de apontamentos e relatos, planos e registros diários, que retratam atividades desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula, observações sobre as crianças, encaminhamentos construídos ao longo do ano”.

O caderno de registro também é um instrumento que propicia ao professor maior liberdade de escrita, sem uma regra específica de registro, uma vez que, registra seus sentimentos, reflexões e ações.

É importante que tudo seja observado, entretanto, essa observação deve ser realizada a partir de um planejamento, que

tenha foco, direcionamento, podendo ser seguido de um roteiro ou uma pauta para que, então, sejam registradas situações que demonstrem e apontem o direcionamento que esse planejamento deve tomar. Como afirma Weffort, "há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, história ficam a existência social do indivíduo" (WEFFORT, 1996, p.23)

Portfólio

Portfólio é um documento de origem inglesa utilizado principalmente por artistas plásticos e designers entre outros profissionais como uma pasta de produtos para divulgar o trabalho do profissional ou da empresa.

A palavra portfólio tem origem no latim, que significa portare (portar) folium (páginas). O portfólio é um instrumento que apresenta e descreve o percurso da aprendizagem da criança. É também um recurso norteador do planejamento do professor, favorecendo assim, a reflexão acerca das propostas e encaminhamentos com a turma.

O portfólio individual registra os percursos, as reflexões e as memórias dos bebês e das crianças ao longo do ano, suas interações com o grupo a que pertencem, bem como as reflexões docentes sobre esses percursos.

Diante disso, não será uma simples coletânea de momentos ou álbuns de fotos. Precisa revelar percursos, caminhos vividos, mudanças de hipóteses dentro das propostas que nasceram da escuta atenta das(os) professoras(es). Sua construção envolve um projeto de trabalho que unifica: a escuta dos bebês e das crianças; o registro de qualidade da professora (or); a escuta das famílias; os registros fotográficos e as produções deles. As crianças devem escolher as imagens mais significati-

vas e as produções de que mais gostaram para compartilhar com os colegas e com suas famílias.

O portfólio do grupo pode ser uma espécie de “blocão” (OSTETTO, 2017), álbum, caderno ou pasta, no qual vão sendo anotadas as histórias, descobertas e experiências vivenciadas pelos grupos. Podem ser fixadas fotografias, suas produções, coletas da natureza, textos criados pelas crianças e transcritos pela(o) professora(or), anotações de hipóteses de pesquisa, falas e comentários das crianças, combinados e acordos do grupo, relatos de experiência, enfim, tudo que as crianças e as(os) professoras(es) acham significativo deixar ali.

Como característica deste percurso coletivo, ele deve ser acessado facilmente pelos bebês e crianças, pois sua principal característica é a cotidianidade, sua composição no dia a dia ao longo do ano. Esta forma de construir o registro lembra o “Livro da Vida” de Célestin Freinet (2001), na qual descreve o uso de um grande caderno em que eram anotados os fatos interessantes do cotidiano, ficando registrados os momentos mais vivos e as anotações podem ser feitas por quem quisesse.

O portfólio é fonte de conhecimento e possibilita a autoavaliação, a autorreflexão e o registro de memórias infantis, das(os) professoras(es) e famílias/responsáveis. Esse processo permite o acompanhamento e a reorganização das práticas, possibilitando novos fazeres pedagógicos, novas maneiras de sistematizar as aprendizagens e novas maneiras de compreender o processo evolutivo da criança.

Semanário como instrumento de registro

O semanário tem sido compreendido como um caderno contendo o registro de planejamento para a semana, com a descrição das atividades a serem trabalhadas e com a sinalização dos espaços, tempos e materiais que serão necessários para a realização das atividades.

A elaboração do planejamento em forma de semanário pode facilitar a visualização da organização dos tempos, espaços e materiais das atividades planejadas. O desafio que se coloca para o uso desse instrumento é incluir a participação dos bebês e das crianças nesse planejamento por meio dos registros de observação e escuta das(os) professoras(es) sobre eles.

Ao se considerar o papel de protagonista dos bebês e das crianças, faz-se necessário garantir que suas vozes, seus olhares e suas expressões estejam presentes no planejamento que sinaliza as próximas atividades, brincadeiras, experiências e os próximos projetos pedagógicos a serem realizados com eles. Somente através da observação e da escuta atenta, as(os) professoras(es) terão condições de tecer a teia que respeitará a individualidade de cada bebê e criança e que unirá a turma em seus interesses, necessidades, experiências e aprendizagens.

Com o semanário não há como prever o que acontecerá nos cinco dias da semana. Nesse momento, surgirá a necessidade de se escolher outro instrumento de registro que materialize o planejamento da intencionalidade docente, que pode ser o diário de bordo, um instrumento de registro que considera os protagonismos infantil e docente na elaboração do planejamento daquilo que vai ser oferecido para bebês e crianças.

DIÁRIO DE BORDO: instrumento que permite que o (a) professora materialize o movimento de progettazione seu e de sua turma

O diário de bordo pode ser considerado como um registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano.

O diário de bordo poderá desencadear um processo reflexivo docente. Para que ocorra tal processo, é condição existir principalmente no início, a mediação da(o) coordenadora(or) pedagógica(o), reconhecendo-se que o aprimoramento do saber fazer docente se dá na interlocução com a coordenação e seus pares.

Com o tempo, as narrativas vão assumindo um viés mais reflexivo, contemplando o desenvolvimento de projetos, percursos, propostas e detalhes sobre fatos, processos, locais e datas das investigações, questionamentos, descobertas, indagações, dificuldades e facilidades, dúvidas, surpresas e conquistas, de bebês, crianças e professoras(es).

O principal objetivo do diário de bordo é a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças.

Painéis e murais como forma de registro pedagógico

Os murais devem ser espaços legítimos de construção, revelação e reconhecimento de autorias, pois os bebês e as crianças deixam suas marcas. As produções infantis podem ser apreciadas pelas paredes no interior da instituição e no espaço externo, onde as crianças poderão usufruir de suas próprias produções e das de seus colegas, bem como reconhecê-las.

Além das salas de cada turma/agrupamento, os corredores, refeitórios e ambientes externos podem contemplar exposição de fotografias, pinturas, esculturas e instalações artísticas que expressam o protagonismo e as aprendizagens dos bebês e das crianças.

O trabalho intencional com estes suportes favorece a comunicação do trabalho pedagógico que é realizado, mantém a memória do caminho percorrido, revela criações e construções, promove a interação com diferentes linguagens de expressão que também contribui para a formação estética de bebês, crianças e adultos. É importante que sejam colocados pequenos textos explicativos que complementam o entendimento daquilo que é exposto.

A documentação cobre as paredes da escola como uma segunda pele. Convida a sentir-se ou tornar-se parte, com os outros, das experiências, das histórias. Sugere a possibilidade de ver valorizado o que vai ser vivido. Uma documentação que dá forma aos valores da memória e da narração como direito e qualidade vital do espaço educativo (STROZZI, 2014, p. 64).

Agenda

A agenda é um instrumento de registro que favorece a comunicação entre a UE e a família/responsáveis pelos bebês e crianças. A agenda comunica os princípios pedagógicos da UE que pautam as atividades, oferecem devolutivas sobre encontros, eventos ou propostas mais específicas, relatam acontecimentos marcantes ao grupo e registram fatos individuais. Esse portador, a priori, pertence ao bebê e à criança e faz parte de sua identidade, de suas marcas ao longo do ano e pode trazer aspectos mais positivos dessa comunicação entre a UE e a família como um todo.

CADERNO DE PASSAGEM

Possui um caráter informativo, para registro de recados importantes, lembretes ou algum fato marcante ocorrido naquele período. O caderno de passagem trata dos registros do cotidiano de bebês e crianças, e tem por objetivo a comunicação das professoras (es) que trabalham com a mesma turma em períodos diferentes. Também deve conter informações relacionadas à saúde e bem-estar dos bebês e crianças. Uma vez que a mudança de docente em cada turno não pode gerar rupturas nas ações educativas, o caderno de passagem é, na sua potencialidade, um espaço de troca, diálogo e parceria que traz unidade para a vivência da criança no ambiente educativo e pistas de acontecimentos significativos nos desafios diários e nas conquistas, servindo tanto para reflexão sobre o que foi experienciado quanto para futuras intervenções.

Documentação pedagógica

A documentação pedagógica é elaborada a partir da observação, da escuta, do registro e da reflexão das propostas educativas construídas com as crianças, como revela Rinaldi, (2012, p. 120) “[...] a documentação é interpretada e utilizada

por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão”.

Esse instrumento constitui-se em ações distintas que se completam, evoluindo também no compartilhamento entre os professores, crianças e famílias, são práticas que favorecem a contemplação do passado, a compreensão do presente e a projeção do futuro do trabalho educativo.

É importante mencionar sobre a experiência italiana de Reggio Emilia com a Educação Infantil. Tal proposta traz grande contribuição aos estudos sobre a primeira infância, especialmente para a creche, pelo seu aporte teórico e filosófico baseado na teoria construtivista.

A abordagem de Reggio Emilia tem como precursor Loris Malaguzzi (1920-1994). Professor da rede pública de ensino na Itália, que após o término da segunda guerra ajudou um grupo de famílias a construir uma escola para crianças pequenas, assim, teve início a abordagem de Reggio Emilia, mais tarde conhecida como a cidade com as melhores propostas de Educação Infantil do mundo. Essa experiência tem na documentação pedagógica um instrumento para explicitar uma prática docente que torne visível as diversas maneiras de entender a criança e seus processos de aprendizagem (BARBOSA; HORN 2008).

[...] constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças

e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares onde elas são educadas (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150 - 151).

Os programas para a primeira infância de Reggio se organizam por projetos de trabalho, ou seja, as crianças têm liberdade de escolher e sinalizar os temas da investigação a partir das suas curiosidades e necessidades, e são estimuladas a trabalharem em pequenos grupos.

Entretanto, essa metodologia não resulta em um trabalho pautado em improvisos, mas, parte da busca pelo significado. Para os professores, há duas questões que norteiam o trabalho realizado: “Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam? E como podemos fazer isso por nós mesmos?” (RINALDI, 2016, p. 235).

A documentação pedagógica, não é prioritariamente uma ferramenta avaliativa, mas, são formas de registros que se relacionam diretamente com a prática pedagógica de forma processual, à comunicação com as famílias das crianças, à história construída pelo grupo e à formação profissional dos educadores quando analisam o próprio fazer pedagógico.

A documentação como forma de comunicação e avaliação. Os professores precisam documentar seu trabalho educacional a fim de refletir sobre suas próprias ações e incitar e evitar a improvisação casual. A boa documentação comunica às crianças o valor do que elas fazem. Além disso, ajuda os pais e a população a conhecerem as experiências das crianças na creche e a elaborarem uma imagem mais firme da infância (GANDINI; GOLDHABER, 2002, 253).

A experiência de Reggio é um trabalho inspirador e provoca a reflexão sobre as formas de encaminhar os procedimentos

educacionais com as crianças, inclusive, o acompanhamento, a avaliação e a comunicação com as famílias. Nessa direção, a pesquisadora Bondioli (2004) faz algumas considerações referentes a essa discussão sobre a qualidade do trabalho realizado na creche e sua perspectiva educativa.

Como a reflexão compartilhada com a comunidade, a construção de um projeto pedagógico que acontece sob constante avaliação e a observação do cotidiano como ferramenta de investigação. Esses são indicadores de qualidade construídos de forma dialogada, negociada e partilhada. São pontos essenciais construídos em muitos anos de estudos e dedicação.

Nessa perspectiva, decidir sobre quais as formas de registros que serão utilizadas, quais materiais serão necessários e a forma como será apresentada às famílias, são questões que devem ser dialogadas com todos os envolvidos e estar em consonância com a proposta pedagógica da instituição.

Compreendemos as limitações, no Brasil, que os professores enfrentam para construir os registros que comuniquem todo o trabalho desenvolvido e seja norteadora da prática pedagógica, tais como: a falta de tempo para registrar as observações, as insuficiências na formação, a precariedade e até ausência de recursos e tudo isso se agrava a quantidade excessiva de crianças por turma.

Entretanto, o acompanhamento e a avaliação são parte do processo de cuidar e educar, configurando-se assim como atribuição docente. São funções que precisam ser encaradas com intencionalidade e seriedade, sem, no entanto, perder de vista a luta por melhores condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O registro na educação infantil desempenha um papel crucial na integração entre pesquisa e práticas pedagógicas. Ao documentar as experiências das crianças, ele fornece aos educadores informações valiosas para a reflexão sobre suas práticas, a avaliação do desenvolvimento infantil e a tomada de decisões pedagógicas embasadas em evidências.

Além disso, o registro promove a colaboração entre educadores, incentivando a troca de ideias e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao utilizar o registro como uma ferramenta de pesquisa, os educadores podem contribuir para o avanço da qualidade da educação infantil, garantindo um ambiente de aprendizagem estimulante, personalizado e significativo para as crianças na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Diário de bordo: uma construção coletiva rumo à Pedagogia Cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008

BONDIOLI, Anna. (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 200 FREIRE WEFFORT, Madalena. Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação**. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **História, Ideias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências**. In: *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-32.

_____. (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

RINALDI, Carla, Diálogos com Reggio Emilia. **Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012

STROZZI, Paola. **Um dia na escola: um cotidiano extraordinário**. In: REGGIO CHILDREN – Project Zero. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2013); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2015); Professora de Ensino Infantil - na EMEI Pestalozzi.

REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR

RESUMO: A representação dos povos indígenas nos filmes e na publicidade desempenha um papel fundamental na construção de narrativas culturais e na percepção pública dessas comunidades. A forma como são retratados nessas mídias pode influenciar significativamente a opinião do público, impactando a compreensão da diversidade cultural, tradições e desafios enfrentados pelos povos indígenas. Aguçar o olhar para uma representação mais autêntica e respeitosa é essencial para combater estereótipos e promover uma compreensão mais abrangente. Nos filmes, a representação dos povos indígenas muitas vezes foi permeada por estereótipos simplistas, perpetuando visões distorcidas de suas culturas e modos de vida. A necessidade de uma abordagem mais sensível e autêntica está ganhando destaque, com cineastas e produtores trabalhando para envolver membros das comunidades indígenas nas fases de criação, desde o roteiro até a produção, garantindo uma representação mais fiel e diversificada.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Diversidade; Representação.

INTRODUÇÃO

O curso “Povos Indígenas e suas representações em filmes e publicidade: aguçando o olhar” propõe a reflexão sobre as representações das populações indígenas nos filmes e publicidades, instrumentalizando o/a docente nas escolhas de material audiovisual relacionado ao tema.

No cinema brasileiro, os indígenas sempre foram representados de forma preconceituosa: como bárbaros ou como ingênuos, até mesmo no tempo do cinema mudo. As mulheres indígenas são mostradas com uma sensualidade deslocada de sua cultura, de forma moralista.

Os cinejornais são um exemplo disso, valorizando todas as ações “civilizatórias” dos militares que marcaram presença nas terras indígenas e dos religiosos que os vestiram e os catequizaram. Não é difícil entender o porquê dessa visão. Em que momento histórico esses filmes foram produzidos e quem os produzia?

É interessante contextualizar historicamente as linguagens artísticas, porque elas expressam o debate de um certo período. com isso, a proposta se justifica pela necessidade de efetivação da lei 11.645/2008 e por contribuir para o processo de continuidade de implementação currículo da cidade: orientações pedagógicas: povos indígenas.

Tendo em vista que o objetivo tanto da lei quanto dos documentos produzidos pela rmisp é ampliar e qualificar o ensino sobre o tema e subsidiar os docentes para a escolha de bons materiais audiovisuais. o curso se justifica ainda pela necessidade de refletir sobre o tema, aprimorar e estimular o trabalho sobre histórias e culturas indígenas, tendo em vista a valorização dos diversos grupos que aqui vivem e o combate ao racismo existente na nossa sociedade, conforme as premissas do currículo da cidade de São Paulo.

Parte do movimento literário romântico do Século XIX é chamada de indianista, pois coloca o índio como símbolo, como ancestral comum do povo brasileiro. Neste artigo veremos sobre a figura Indígena no cinema e no Currículo da educação.

A representação dos povos indígenas é uma questão crucial, pois influencia diretamente na percepção pública, no reconhecimento de direitos e na preservação da diversidade cultural. Historicamente, muitas representações foram marcadas por estereótipos e distorções, contribuindo para a perpetuação de preconceitos.

Na contemporaneidade, a importância da representação precisa e respeitosa dos povos indígenas ganhou destaque. A mídia, as artes e os meios educacionais desempenham papéis fundamentais nesse processo. É essencial que as narrativas sejam contadas pelos próprios membros das comunidades indígenas, permitindo uma visão autêntica de suas histórias, tradições e desafios.

A valorização da diversidade cultural e linguística é essencial na representação indígena. Reconhecer a pluralidade de etnias, costumes e modos de vida é crucial para evitar generalizações que obscureçam a riqueza das culturas indígenas. Além disso, é fundamental promover uma representação que destaque não apenas as questões de desafios enfrentados, mas também os sucessos, a resiliência e as contribuições significativas dos povos indígenas para a sociedade.

A participação ativa e significativa dos indígenas em decisões políticas, educacionais e culturais é um passo crucial para garantir uma representação justa e equitativa. Isso inclui a promoção de políticas que reconheçam e respeitem os direitos territoriais, educacionais e de autodeterminação dos povos indígenas.

A representação também se estende à esfera política, onde é crucial garantir que os povos indígenas tenham voz e participação nas instâncias de tomada de decisão. Isso não apenas reforça a democracia, mas também reconhece a importância

da diversidade na construção de políticas que impactam diretamente essas comunidades.

Em resumo, a representação dos povos indígenas é uma responsabilidade coletiva que requer esforços contínuos para superar estereótipos, promover a autenticidade cultural e garantir a participação plena e equitativa em todos os aspectos da sociedade. Ao fazer isso, contribuimos para uma narrativa mais justa e inclusiva que reconhece a riqueza e a importância dos povos indígenas na construção do mosaico cultural e social de uma nação.

REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR

O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados.

Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afro-descendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante.

O filme é uma importante ferramenta que pode auxiliar no cotidiano escolar, tanto dos estudantes quanto dos professores. A imagem dos povos indígenas na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos originários. A publicidade se apresenta como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional.

Dessa forma, impõe um conjunto de pontos de vista, amplificando ou simplificando o real de modo a criar uma visão de mundo que possa ser facilmente compreendida pelos espaços educativos e estes parâmetros não estão caracterizados para formação de professores.

A implementação da lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura afrobrasileira e indígena no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, vem com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil.

Historicamente, o modo como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. Essas imagens são desenvolvidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem como referência a cultura e as crenças do ocidente, atribuindo a esta "um sentido quase providencial de destino histórico".

Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas têm grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria "história". Essa matéria tem a responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito e etc.

Essa realidade já não existe mais, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo. Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

A Presença Indígena na Formação do Brasil, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não se propõe a ser um manual didático para se estudar a história do Brasil, muito menos a dos diversos Brasis Indígenas.

Trata-se, isto sim, de apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia.

A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros temas que podem ser discutidos aqui.

Diversos autores têm analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados na educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

As diretrizes curriculares defendem a ideia de que a escola é a principal responsável por destruir a referência de que afrodescendentes é o mesmo que referência de escravos, que os seus antepassados todos foram escravos, dominados ou algo pejorativo, quando na verdade Passos (2002) cita que o racismo está atualmente sendo levado às escolas por grande parte dos autores fundamentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.

As produções indígenas mais comuns à maioria das etnias brasileiras são: cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo.

Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização.

Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeitem o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra.

No Brasil, esta cultura se manifesta principalmente através da cerâmica, das máscaras e das pinturas corporais, embora também seja visível através da tecelagem, da música, da dança e da própria mitologia. São vários os desenhos e símbolos usados por cada etnia, assim como os tipos de arte praticados.

Entre os povos indígenas, a criação artística está em toda a parte: na pintura corporal, na construção das casas, nas performances musicais, nos objetos usados para comer e guardar coisas. Não existe separação entre a arte e as outras esferas da vida, como é no mundo não indígena. Ela está em todos os lugares.

A cultura indígena possui importância fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Ela está presente em elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na língua portuguesa falada no Brasil, que é fruto do processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

Dessa forma o cinema, que desde seu surgimento em 1910 aborda temáticas indígenas, vem contribuindo para tal representação. Stam (2008) apresenta uma sistematização dessa reconfiguração de como os povos indígenas foram representados em cada período do cinema brasileiro. Assim, segundo o autor, temos, durante o cinema mudo, o indígena idealizado do romanismo. Na década de 1920, o indígena objetificado pelos documentários positivistas.

Na década de 1950, o indígena é apresentado de forma cômica. Até então, temos filmes que expressavam uma visão mais alinhada ao eurocentrismo colonialista. As linguagens artísticas utilizadas pelos indígenas são: pintura corporal, cerâmica, uso de máscaras, uso de plumas e confecção de cestas e utensílios. Arte é uma atividade humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções.

As diretrizes curriculares buscam desempenhar um papel crucial na transformação da narrativa sobre afrodescendentes nas escolas, desafiando estereótipos e desconstruindo a ideia prejudicial de que a história desses grupos se resume à escravidão. A escola, como agente de socialização e educação, é fundamental para promover uma compreensão mais abrangente e respeitosa da história e da cultura afrodescendente.

A abordagem curricular deve destacar não apenas os períodos de opressão, mas também as contribuições significativas dos afrodescendentes em diversas áreas, como arte, ciência, política e esportes. É crucial apresentar uma visão mais holística, reconhecendo a diversidade de experiências, conquistas e desafios enfrentados por essas comunidades ao longo do tempo.

Ao desconectar a identidade afrodescendente exclusivamente da escravidão, as diretrizes curriculares promovem a autoestima e a valorização da cultura afrodescendente. Isso também contribui para a construção de uma consciência crítica sobre as estruturas sociais que perpetuam estereótipos e preconceitos, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivem.

O ensino sobre a história e a cultura afrodescendente não deve ser relegado a um único mês do ano, como o Mês da Consciência Negra, mas integrado de maneira transversal em todo o currículo. Essa abordagem contínua permite uma compreensão mais completa e contextualizada, evitando representações superficiais ou simplistas que perpetuam estigmas.

A inclusão de diferentes perspectivas e vozes nos materiais didáticos é uma estratégia essencial. Ao incorporar autores, artistas e pensadores afrodescendentes em leituras e atividades, os educadores podem proporcionar uma variedade de perspectivas que enriquecem a experiência educacional e desafiam estereótipos prejudiciais.

Além disso, é crucial envolver a comunidade afrodescendente no processo educacional, garantindo que suas vozes e experiências sejam representadas de maneira autêntica. Parcerias com instituições locais e especialistas podem enriquecer o aprendizado, proporcionando aos alunos uma compreensão mais realista e inclusiva da história e da cultura afrodescendente.

Em última análise, as diretrizes curriculares que buscam desconstruir a associação automática entre afro descendência e escravidão desempenham um papel vital na promoção da igualdade, respeito à diversidade e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao desafiar narrativas prejudiciais, a escola se torna um espaço propício para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de um futuro mais equitativo.

A representação dos povos indígenas na mídia, marcada por um olhar etnocêntrico, perpetua estereótipos que contribuem para a desvalorização e distorção de suas realidades, fortalecendo preconceitos arraigados na sociedade. A publicidade, como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional, desempenha um papel significativo nesse processo, moldando percepções e perpetuando visões simplificadas e muitas vezes prejudiciais.

Frequentemente, a imagem dos povos indígenas na publicidade é limitada a clichês exóticos e estereótipos culturais, ignorando a diversidade de suas identidades, tradições e desafios contemporâneos. A romantização de suas vidas, associada a uma visão estereotipada de práticas culturais, contribui para a construção de uma narrativa distante da realidade complexa e multifacetada das comunidades indígenas.

O impacto desse olhar etnocêntrico na publicidade vai além da superficialidade da representação; ele influencia a percepção pública e, por consequência, as atitudes em relação aos povos indígenas. Ao serem apresentados de maneira distorcida, os indígenas podem ser percebidos como exóticos ou presos a uma visão arcaica, marginalizando suas aspirações contemporâneas e contribuições à sociedade.

A publicidade, como veículo de comunicação de massa, tem o poder de desempenhar um papel transformador na mudança dessas representações. Campanhas publicitárias inclusivas e autênticas, que envolvam ativamente membros das comunidades indígenas, podem contribuir para desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa.

Além disso, a responsabilidade recai sobre anunciantes, agências de publicidade e veículos de comunicação para garantir que as campanhas não explorem a cultura indígena de maneira insensível ou apropriativa, mas sim promovam a diversidade e a valorização da identidade indígena de maneira genuína.

Ao agir de maneira mais consciente e ética na publicidade, é possível não apenas desconstruir estereótipos prejudiciais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A mudança na forma como os povos indígenas são representados na publicidade é um passo significativo em direção à promoção da diversidade, respeito e reconhecimento de suas contribuições para a riqueza cultural e social do país.

A arte indígena é uma expressão rica e diversificada que transcende o aspecto estético, sendo uma poderosa ferramenta para proporcionar experiências significativas às crianças, permitindo que elas se apropriem crítica e construtivamente do mundo ao seu redor. Por meio de diferentes caminhos, olhares e diálogos, a arte indígena se torna uma fonte inspiradora de aprendizado e apreciação.

Ao introduzir a arte indígena nas práticas educativas, as crianças têm a oportunidade de explorar formas de expressão cultural únicas, compreender a riqueza simbólica por trás de cada obra e, ao mesmo tempo, desenvolver uma apreciação pela diversidade cultural. Essa exposição inicial contribui para a formação de uma consciência crítica desde a infância, desafiando estereótipos e promovendo o respeito pela pluralidade cultural.

A pintura, a escultura, a cerâmica e outras formas de expressão artística indígena oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Através de atividades que envolvem a criação artística inspirada na estética indígena, as crianças podem explorar sua própria imaginação enquanto absorvem elementos culturais valiosos, fomentando a construção de identidade e auto expressão.

A arte indígena frequentemente está intrinsecamente ligada à natureza e ao meio ambiente, proporcionando uma oportunidade única para as crianças conectarem-se com a terra e desenvolverem um senso de responsabilidade ambiental. Ao explorar temas como a relação harmoniosa entre o homem e a natureza, a arte indígena serve como um convite à reflexão sobre a importância da preservação ambiental e do respeito pela biodiversidade.

O diálogo com a arte indígena também é uma janela para abordar questões sociais, históricas e culturais. Ao aprender sobre os significados por trás de cada obra, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda das narrativas indígenas, suas lutas, conquistas e contribuições para a sociedade.

A diversidade de estilos artísticos presentes nas diferentes etnias indígenas oferece às crianças a oportunidade de apreciar a pluralidade de perspectivas e abordagens. Esse entendimento, por sua vez, contribui para a construção de uma mentalidade aberta, tolerante e respeitosa em relação às diferenças culturais.

Promover a arte indígena na educação infantil também é um meio eficaz de combater estigmas e desconstruir preconceitos desde cedo. Ao oferecer uma visão autêntica e positiva da cultura indígena, as crianças aprendem a valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural em um contexto global.

Em resumo, a introdução da arte indígena na educação infantil não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também promove habilidades essenciais, como criatividade, empatia, pensamento crítico e consciência social. Essa abordagem não só contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também cria uma base sólida para a construção de sociedades mais inclusivas, conscientes e respeitosas com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

A arte indígena, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporcionam experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia.

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um “quebra-cabeça” gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma “peça” fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano.

Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios para que as culturas sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua “vida cotidiana”.

Mas na prática a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas têm recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro da mesma.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo, alguns estereótipos são intitulados a serem parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerados incapazes, preguiçosos e com habilidades apenas para trabalhos braçais.

Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe aonde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal.

Desse modo, a palavra cultura neste estudo vem com a intenção de abordar detalhes e características de determinado grupo, nesse caso os afro-brasileiros, destacando um pouco mais sobre essas pessoas que representam uma força e uma resistência magnífica do povo brasileiro.

Ao aguçar o olhar para uma representação mais autêntica nos filmes, é crucial evitar o "pantropicalismo", que generaliza as experiências de povos indígenas de diferentes regiões do mundo.

Em vez disso, os filmes devem destacar as nuances específicas de cada cultura, respeitando suas tradições, línguas e formas de vida. Na publicidade, a representação dos povos indígenas muitas vezes esteve ligada a estereótipos exóticos ou romantizados.

Agora, há uma crescente conscientização sobre a importância de uma representação mais autêntica que respeite a diversidade cultural e rejeite a apropriação cultural. Empresas estão sendo incentivadas a envolver membros das comunidades indígenas em campanhas publicitárias, garantindo que suas vozes e perspectivas sejam respeitadas.

Ao aguçar o olhar para uma representação mais respeitosa na publicidade, é fundamental destacar as contribuições positivas e relevantes dos povos indígenas em diversos campos, desvinculando a imagem exclusiva de problemas sociais e econômicos.

A promoção de uma representação mais autêntica dos povos indígenas nas mídias audiovisuais e na publicidade não apenas desconstrói estereótipos prejudiciais, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e consciente da diversidade cultural.

Ao valorizar as narrativas indígenas e envolver ativamente as comunidades nas representações, estamos construindo pontes de entendimento e respeito, fomentando um diálogo cultural mais enriquecedor e genuíno.

Ao valorizar as narrativas indígenas, as mídias audiovisuais e a publicidade não apenas oferecem uma visão mais precisa e justa das comunidades indígenas, mas também destacam a riqueza cultural que elas trazem para a sociedade.

Reconhecer a diversidade de tradições, línguas e modos de vida indígenas é fundamental para combater visões simplificadas que perpetuam estereótipos e preconceitos.

A participação ativa das comunidades indígenas na criação e produção de conteúdo é crucial. Envolvê-las no processo não apenas assegura uma representação autêntica, mas também promove a autonomia e a autodeterminação dessas comunidades em relação à sua própria imagem na mídia. Isso fortalece a narrativa indígena e reforça a importância do controle sobre as próprias histórias.

A construção de pontes de entendimento e respeito é um resultado direto da representação autêntica nas mídias. Ao mostrar a vida cotidiana, as conquistas, desafios e contribuições dos povos indígenas, as mídias audiovisuais e a publicidade podem desmistificar percepções equivocadas, criando um terreno propício para um diálogo cultural mais enriquecedor e genuíno.

Essa abordagem não apenas beneficia as comunidades indígenas, mas também a sociedade como um todo. A conscientização e a apreciação da diversidade cultural fortalecem os alicerces de uma sociedade mais justa e inclusiva, promovendo a igualdade e o respeito mútuo. Ao celebrar as vozes indígenas e reconhecer a importância de suas histórias, contribuimos para a construção de um tecido social mais plural, onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. **Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso.** Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. **“Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural”.** In: Brant, Leonardo. *Diversidade Cultural.* São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP & A, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

Natalia Pereira dos Santos Naito

Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu, conclusão em 2008.

A METODOLOGIA UTILIZADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: A escolha desse tema deve-se ao fato de estar próximo à uma escola cujo método de ensino é construtivista e livre de avaliação somativa nos primeiros anos. Isso despertou meu interesse em aprofundar meus conhecimentos no assunto e de alguma forma orientar os pais/ responsáveis sobre a importância e eficácia desse ensino mesmo, dispensando a avaliação somativa. Este estudo será desenvolvido à luz de uma pesquisa bibliográfica detalhada, com a finalidade de delimitar o arcabouço teórico e crítico necessário para a identificação, investigação e discussão da questão proposta no tema. A pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos xerocopiados, mapas, fotos ou manuscritos. Todo material recolhido e selecionado é submetido a uma triagem, a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir à fundamentação teórica do estudo. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições teórico-científicas disponíveis sobre determinado tema.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Práticas; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a metodologia usada no processo de ensino-aprendizagem por professores do ensino fundamental. A maioria dos estudantes chega ao ensino médio entediados com os estudos e um dos maiores motivos é a metodologia de ensino utilizada pelos professores do ensino fundamental.

A decepção deve-se ao fato de que os conhecimentos adquiridos não corresponderem às expectativas e as necessidades reais dos alunos.

Há professores que se apoiam em práticas normativas de ensino, estagnados em uma abordagem tradicional e antiquada, ignoram novas práticas e principalmente, desprezam a realidade social de cada aluno. Existem docentes que em pleno século XXI baseiam seus métodos de ensino semelhantes à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 5.692/71, pautada no Estruturalismo e na abordagem tradicional de ensino.

Onde destacam-se duas maneiras de conceber o ensino: o ensino consiste em “pôr” coisas na cabeça das crianças, ou o ensino preocupa-se em “retirar” ou permitir que algo seja expresso pelos sujeitos.

Quando a escola usa o método tradicional deixa de cumprir seu papel primordial que é de preparar, ensinar, socializar e instruir o aluno às atividades democráticas dentro de suas respectivas realidades, pois é uma aprendizagem artificial, não estimula as capacidades intelectuais.

Com o passar do tempo a escola constatou que havia a necessidade de aprimorar seus métodos, de valorizar o aluno por meio de um trabalho de associação do ensino com a realidade vivida pelo aluno.

Diante da desvalorização dos professores por parte das autoridades competentes, da sociedade, dos pais e principalmente dos alunos, fica claro o motivo do esmorecimento dos professores diante a tarefa, que não é fácil de ensinar.

Dentro desta problemática, o presente estudo visa analisar a didática utilizada no processo e de ensino-aprendizagem por docentes do ensino fundamental, e sugerir meios práticos de ensino capazes de tornar o aluno um adulto atuante na sociedade em que vive.

Uma abordagem histórica da educação brasileira

A educação tem sido objeto de atenção por grande parte dos teóricos nas últimas décadas. Na medida em que se instala o desejo de fazer das escolas melhores centros de aprendizagem – um desejo motivado durante os anos 70 pela competição estratégica entre os blocos políticos e econômicos de então- renovam-se os desejos transformadores que agitam a pedagogia desde o início do século XX.

Mas as tentativas de mudança e melhoria dos métodos de ensino nem sempre obteve êxito e prova disso é que ela está sempre em desenvolvimento. Estratégias de ensino-aprendizagem tem sido tema de diversos estudos com a finalidade geral de melhorar os métodos de ensino de forma a cumprir ações sociais.

A Constituição de 1824 pode ser tomada como referencial de como era tratada a educação: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império (Constituição de 1824, artigo 179, apud BARCELOS 1933, p. 268).

O artigo defende a valorização da cultura escravagista e abrange apenas uma parte da população: “Num país onde os escravos correspondiam a mais de um terço da população” (COSTA, 1968, p. 123). Sabe-se que aos escravos não restava direito algum, mas eram brasileiros, porém não considerados cidadãos.

As crianças negras, até por volta dos sete anos, participavam da vida social na “Casa Grande”, brincando e recebendo mimos. Após esta idade passavam a ser utilizadas no trabalho escravo ou quando inservíveis, vendidas ou mesmo trocadas por animais, pois passavam a ser consideradas “estorvos” na medida em que não produziam ou trabalhavam, mas a elas tinha que se dispensar alimentação.

Algo que foi feito para proteger, respaldar os brasileiros entrava em contradição, pois não era para todos. “Esse referencial interfere também no tratamento concedido à educação, em seu artigo 179, a Constituição do Império garantia, os colégios e universidades, em que serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” (BARCELOS, 1933, p. 209). Diante deste fato histórico pode-se notar que o direito à educação era restrito a uma classe social distinta.

Neste contexto surgiram dois sistemas de ensino, de acordo com AZEVEDO, 2001, “um destinava-se a atender às camadas educacionais das elites. [...] para tanto as demandas educacionais foram fortalecidas. [...] o outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo, ele destinava-se, portanto, à população livre e pobre” (AZEVEDO, 2001).

No contexto atual podemos comparar o sistema das elites com as escolas privadas, que são bem preparadas e o outro sistema destinado a população menos favorecida, ao ensino público e gratuito. O segundo onde a educação é tratada com descaso desde sempre até os dias atuais pelas autoridades competentes.

É no desleixo que crescem os meninos pertencentes às classes pobres. [...] quando chegam à idade que têm de pedir ao trabalho seus meios de vida, manifestam os vícios e maus hábitos que contrariam na quadra, as mais esperançosas de suas existências. [...] outro tanto não aconteceria, se adquirissem certos hábitos de ordem, certo apreço àqueles gozos naturais que só se obtêm mediante o emprego conveniente do tempo. Estou convencido de que, se em cada uma das comarcas em que se subdividem as nossas Províncias, estabelecimentos houvesse com destino à educação industrial da infância, teríamos dentro de poucos anos realizado uma benéfica transformação das classes indolentes em operários úteis (ROUEN, 1878, apud, MELLO, 1956, p. 41).

A partir do fato de que a educação pública tem fracassado em sua função de escolarizar a maioria das crianças brasileiras e levando em conta que as crianças mais atingidas pertencem aos segmentos mais pobres das classes trabalhadoras.

A má qualidade do ensino oferecido a estas crianças. Entre estes determinantes, o preconceito contra pobres e negros, de profundas raízes na sociedade brasileira, atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão na escola. A superação deste estado de coisas é discutida no âmbito dos direitos da cidadania e das relações de poder numa sociedade de classes.

O processo de constituição da Educação

A partir do Século XX que o estado oligárquico, ou seja, um pequeno grupo que mantinha o poder, fortaleceu-se como república tornando o governo interesse de todos foi que a questão educacional passou a ser problematizada como questão nacional.

“No campo educacional surgem às lutas pela escolarização das massas, mediante campanhas de alfabetização e pela universalização do ensino primário. Cobravam-se ações do poder central tanto no sentido de promover fundo quanto de estabelecer uma política nacional de educação”. (NAGLE, 1974).

As classes médias se encarregaram de discutir os interesses educacionais da população e da constituição da educação como setor, garantindo possibilidades de influências na política setorial estabelecida pelo estado a partir dos anos 30.

Em 1915 foi criada a Liga de Defesa Nacional orientada por uma concepção nacionalista industrializante que propunha transformar as massas na nação brasileira, para dotá-las de consciência cívica e adestrá-las para o trabalho que deveria processar através do serviço militar e do acesso a educação, serviria tanto para obtenção de disciplina como propriamente para educação.

E neste mesmo ano, o Clube Militar do Rio de Janeiro cria a Liga Brasileira contra o analfabetismo, que propunha erradicar o analfabetismo. Em São Paulo, a questão educacional: “a instrução popular, vista como condição para ampliar as bases eleitorais e para a implantação do regime democrático.” (PAIVA, 1973, p.91). De acordo com as propostas, nota-se que a educação está ligada diretamente com o papel social exercido pelos cidadãos.

A partir de 1924 é fundada a primeira entidade nacional a congregar profissionais da área da educação formando a Associação Brasileira de Educação (ABE). Seus integrantes seriam todos aqueles interessados na luta pela educação.

O projeto da ABE era realizar uma reforma cívica e moral da sociedade, na perspectiva da construção do futuro. “Erradicar a ignorância para garantir” o voto consciente, ampliar o nº de eleitores, formar e organizar a opinião pública são atitudes que faziam parte do projeto político de uma grande reforma de costumes que ajudassem os homens as novas condições e valores de vida, pela pertinência da obra da cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo (AZEVEDO, 2001).

O Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial criado a partir de 1930 visava a valorização da educação e se instituiu responsável por estabelecer as diretrizes nacionais para o ensino primário, secundário, superior e técnico-profissional e por sua unificação a partir do poder central.

A constituição prescreve a obrigatoriedade da Educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever de matéria educativa, o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhes ainda promover a disciplina moral e o adestramento de sua obrigação para com a economia e a defesa da Nação. (CAMPOS, 1941, pág. 65)

Assim foi valorizada a educação e o treinamento dos trabalhadores urbanos, mediante a parceria de escola-empresa voltada às classes menos favorecidas.

Foi estabelecido, em 1961, um plano nacional com a publicação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). “É possível dizer que, entre os anos 30 e a promulgação da LDBN, estabeleceram-se os dispositivos legais e as normas básicas que permitiram a regularização do Estado, em nível nacional, sobre o setor educação” (AZEVEDO, 2001).

Na década de 80 e no começo da de 90, a educação voltada para os resultados tornou-se um movimento popular em várias partes do mundo. A abordagem de resultados ou padrões define o currículo em termos de que o que os estudantes conseguem demonstrar ao final de seus anos escolares. (HARGREAVES, 2002, p.27).

Diante do histórico educacional, podemos notar que a educação passou a estabelecer diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino com a contribuição de todos aqueles que de alguma forma se interessaram por uma sociedade menos alienada.

O ensino tem uma importância fundamental para humanidade ser da forma que é hoje, pois graças a nossa capacidade biológica e cultural podemos associar o conteúdo aprendido.

Ensino é o processo deliberado de facilitar que outra pessoa ou pessoas aprendam e cresçam intelectualmente e moralmente, fornecendo-lhes situações planejadas de tal modo que os aprendizes vivam as experiências necessárias para que se produzam neles as modificações desejadas, de uma maneira mais ou menos estável. (BORDENAVE, 2010, pág. 56).

Na literatura atual, encontram-se muitas definições e terminologias referentes às dificuldades de aprendizagem, como “dificuldades de aprendizagem”, “desordens de aprendizagem”, e ainda, “distúrbios de aprendizagem”.

No sistema educacional, utiliza-se mais o termo “dificuldades de aprendizagem”, por entender que nesse enunciado há uma amplitude de significados que melhor definem os problemas apresentados nas escolas.

A análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

Primordialmente a escola junto com os educadores, têm a obrigação de propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e eficaz, os mecanismos de assimilação de conhecimentos.

Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente, em seu espaço social. Uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

O processo de aprendizagem não é somente a indução de novos conhecimentos, mas é principalmente remodelação daquilo que já estava presente na estrutura cognitiva que será reprocessado pela associação e interação com a nova proposição ancorada em uma estrutura de conhecimento específica, modificando todo o conhecimento que o estudante possui. É preciso trabalhar valores e solidificar consciências para que haja eficácia no processo de aprendizagem.

A teoria de aprendizagem sugerida por David Joseph Ausubel (1963), contrapõe o significado de aprendizagem condutivista, que relaciona o aprender a estímulos, respostas e reforços, instaurando a teoria da transformação da aprendizagem em significado psicológico ou cognitivo para o aprendiz. Os trabalhos de David Joseph Ausubel (1963) foram fortalecidos e refinados por Joseph Novak, o qual assume um papel de colaborador e divulgador da teoria da aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser facilitada e mediada pelo professor, que assumindo um papel construtivista na promoção da cognição no aluno, ou seja, a aprendizagem passou a ser caracterizada por uma interação entre os elementos estruturais cognitivista e as novas informações significativas integradas de forma natural à estrutura cognitiva do aprendiz:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressa sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativa. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34).

Dessa forma, para obter um produto positivo, é importante a apresentação de um material logicamente significativo, como também a disponibilidade por parte do aprendiz para aprender (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.54). O material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve manifestar uma disposição para relacionar, de maneira natural e substantiva, à sua estrutura cognitiva.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Pensada para o contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem.

De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária. Há quem acredite no fracasso escolar apenas à falta de disposição do aluno em aprender, esquecendo que o professor é o profissional qualificado para criar os momentos com potencial de possibilitar a construção do conhecimento.

A aprendizagem ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, quando este aluno encontra significado no que ouve. Assim, são necessários pontos de ancoragem, ou subsunçores de aprendizagem, que irão relacionar o novo com o que o aluno já sabe.

É necessário que o aluno encontre sentido no que está aprendendo, para que significativamente possa aprender. É necessário, em sala de aula, partir-se dos conceitos que o aluno já possui. O aluno deve relacionar entre si os conceitos aprendidos, o que torna significativa a sua aprendizagem. A definição de conteúdo deve ser feita por meio de uma série hierárquica, a partir de uma avaliação do que o aluno previamente já sabe.

A teoria cognitiva de Ausubel incentiva o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem. Materiais introdutórios devem ser apresentados antes do próprio material a ser aprendido. “Pontes Cognitivas” são elos entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve aprender. Ausubel é um defensor do construtivismo, ou seja, o aluno é o principal agente construtor de sua aprendizagem.

De acordo com a sua teoria, surgem conflitos cognitivos quando ocorrem contraposição de esquemas prévios e conceitos novos. Não somente a nova informação, mas também os antigos conceitos acabam sofrendo modificações pela interação entre ambos.

De acordo com CAMPOS (1979), a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

No processo de aquisição da aprendizagem, são vários os fatores que devem fazer parte do mesmo, para que o novo conhecimento ocorra de forma eficaz, são elas: boa saúde física e mental, motivação, maturação, inteligência e afetividade. Quando há ausência de algum desses fatores ou até mesmo uma inadequação pedagógica, pode ocorrer uma dificuldade de aprendizagem.

É indiscutível a importância da motivação neste processo, e o aluno vai sentir-se induzido a aprender se o professor utilizar um material que o induza ao conhecimento. BORDENAVE (2010) diz que motivação é “configuração de motivos, [...] do ponto de vista do ensino, a motivação compreende a ativação, a manutenção e a direção do interesse”.

À medida que o professor proporcionar experiências afetivas positivas em interligação com a aprendizagem, ele proporcionará o surgimento de uma motivação por aprender no aprendiz:

Um estudo feito há vários anos pela revista Times visando a determinar as qualidades comuns aos grandes mestres, àqueles que seus ex alunos lembram como modelos do bem ensinar, revelou o seguinte: os grandes professores não eram precisamente uns “tecnólogos da educação”, mas pessoas cheias de entusiasmo pela ciência que ensinavam e pela comunicação da mesma aos alunos. Esse entusiasmo levava estes professores a usar todos os métodos e técnicas que podem gerar entusiasmo e atividade intelectual nos alunos, chegando mesmo a inventar novos métodos originais de ensino (PEREIRA, 2010, p. 56).

A presença do “outro” (professor, família, comunidade) nas atividades é muito importante, pois é ele que diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano.

A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas do seu convívio social. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação. A educação passa, então, a ser vista como processo social essencial na construção da humanidade.

A responsabilidade é de todos, os pais, a escola (professor) e a criança, devem estar em sintonia, cada um fazendo sua parte. A reciprocidade entre todos é essencial. Na escola a criança vai receber ajuda do professor, e em casa deve ser auxiliada pelos pais. Pais e professor devem auxiliar a criança que está em processo de aprendizagem, para que ela venha a desenvolver-se integralmente.

As implicações que devem ser observadas no ambiente familiar incluem os seguintes aspectos: condições físicas de moradia, cultura, valores em que se acredita em atitudes frente à vida e expectativas de futuro.

O professor: agente do ensino

Como destaca Munby (1988, p.66): “Estou definitivamente convencido de que a única pessoa que pode modificar o ensino é o professor e de que o ato de melhorar o ensino depende, em primeiro lugar e, sobretudo, de que se compreenda isso”.

O professor tem um papel fundamental no processo de ensino, pois é a partir do que ele transmite e da forma que transmite é que vai despertar interesse do aluno: “Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. (WEISZ, 2006, pág. 95).

Quando os alunos estão entusiasmados realizam diversas atividades em classe, e a tecnologia ajuda estudantes e mestres a aproveitar melhor seu tempo na escola, professores utilizam seu conhecimento para potencializar o aprendizado dos alunos. Apesar de nem sempre esta ser a realidade em todas escolas, sem dúvida nenhuma é um panorama no qual a maioria dos educadores se inspira quando imagina um futuro melhor.

A partir da leitura da realidade, percebe-se que as relações estão diretamente ligadas ao papel do professor, e são ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar, mas é claro que a se o aluno não se torna um indivíduo crítico-criativo, ou seja capaz de fazer uma crítica construtiva coerente, não é culpa exclusiva do professor, uma vez que é necessário motivação mútua, inclusive da sociedade, como afirma Cunha (2001) “compreendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que seu valor será atribuído pela sociedade que o produz”.

Nos modelos clássicos, os alunos são subordinados e os professores são mestres absolutos. As aulas tradicionais são ‘estáticas’, no giz e no quadro negro, e seguem um modelo linear: o conhecimento vai do professor para o aluno – e isso é tudo.

Ao longo das últimas décadas, tal lógica mudou radicalmente. Frente a frente, os modelos tradicionais e modernos de ensino deixam explícitas algumas diferenças claras. Talvez uma das mais importantes seja, de fato, o papel do professor no processo de ensino.

O fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender.

O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novas conexões, mais fortes e positivas. Nesta perspectiva, muitos autores sugerem que a própria organização da escola e o método utilizado pelos professores podem causar dificuldades de aprendizagem.

Uma organização do ensino muito rígida pode causar dificuldade de aprendizagem, pois muitas crianças precisam ter liberdade para construir o seu conhecimento. Se a dificuldade fosse apenas originada de danos biológicos, orgânicos ou, somente, da sua inteligência, para solucioná-los não precisaria entender a complexa rede social do aluno e nem pensar nos aspectos ligados à escola e a relação professor/aluno.

Há entre o aluno e o professor um “jogo” de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, para CHAUI (1980) “a ideologia resulta da prática social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade”. Neste sentido o aluno e a sociedade criam uma expectativa do professor, esperando que ele faça um bom trabalho.

O mundo do século XXI é dinâmico, de mudanças contínuas, e, para conseguirmos compreendê-lo e conviver em harmonia com nossos pares, o papel da escola é cada vez mais importante. A escola é, muitas vezes, o único local de convívio social dos jovens. As salas de aula, hoje, integram pessoas com as mais variadas histórias de vida, históricos familiares, conhecimentos, desejos e sonhos próprios. Cabe aos professores – os profissionais que lidam dia a dia com esse maravilhoso ‘mix’ cultural – compreender essa nova realidade e utilizar seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de sua comunidade de alunos e ajudá-los a corrigir seus pontos fracos.

Os professores dessa forma vivem em um ambiente complexo onde participa de múltiplas interações sociais para, no mínimo poder acompanhar a realidade do aluno, como afirma CUNHA (2001) “São eles (os professores) também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade”.

De um lado a instituição define como deve ser a conduta do professor, entre muitas teorias possíveis e de outro há um professor que deve dominar assunto a ser abordado e ainda inteirar-se de diversos âmbitos trazendo para dentro de sala de aula a realidade vivida pelo aluno. Como afirma MARTINS (2000):

O vínculo de dependência desenvolvido nas escolas, hoje, não é de responsabilidade exclusiva de professor e alunos: ele é determinado, antes de tudo, pelo conjunto da estrutura econômica, social e política, que tem seus mecanismos opressivos montados na instituição escolar (MARTINS, 2000, pág. 51)

A função de ‘facilitador’ muito divulgada para os professores nada mais é do que tornar os alunos progressivamente mais independentes, motivados pelas descobertas que podem ser feitas no dia a dia e preparados para uma vida inteira de estudos e aprendizado. ‘Facilitar’, aqui, é sinônimo de transmitir a importância e o prazer que há em aprender.

Ao chegar à escola, o aluno já possui relações constituídas, ou seja, já passou por outras interações ao longo do seu desenvolvimento até aquele momento. A família, mais especificamente os seus pais

influenciaram consideravelmente no poder de produção deste sujeito.

É indispensável e fundamental que esta criança tenha uma estrutura familiar saudável, uma relação positiva de cooperação, de alegria e motivação. Torna-se necessário orientar o aluno, a família e o professor, para que juntos, possam buscar direção para lidar com alunos/filhos, que apresentam dificuldades e/ou que fogem ao padrão, buscando a intervenção de um profissional especializado.

Cada pessoa tem uma história e uma realidade diferente, dessa maneira, é necessário conhecer o aluno com que se está trabalhando, e mais ainda, como este aluno adquire os conhecimentos, ou simplesmente como ele aprende e aplica este conhecimento no seu cotidiano.

O trabalho do professor é ajudar a promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que se apresentam durante o processo de aprendizagem, trabalhando com os desequilíbrios e facilitando o aluno a aprender a aprender.

O professor, jamais pode conseguir que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, da mesma forma e dentro do mesmo espaço de tempo. Esses alunos com dificuldades na escola, quase sempre falam de um jeito diferente, não enxergam como todo mundo, outros, ainda, aprendem em ritmo mais lento comparados aos colegas.

Eles são intrinsecamente diferentes e de maneiras diferentes reagem às experiências de aprendizagem. Quando essas diferenciações se manifestam dentro de determinados limites, os professores, em geral, pouco se preocupam com elas, pois os alunos, compensando as áreas em que são mais deficientes com aquelas em que são superiores, vão apresentando um rendimento relativamente equilibrado, que permite ao professor trabalhar com cer-

ta tranquilidade, fazendo-o mesmo supor, frequentemente, que o processo de ensino coletivo e uniforme que em geral adota, seja satisfatório e eficiente.

O professor desempenha um papel importante na identificação da dificuldade. Normalmente as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, embora não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção.

Cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades. Cada aluno tem sua forma própria de raciocinar. Conhecer as diferenças é uma parte fundamental do saber pedagógico docente. É essencial pensar quem se está educando e para que, antes de decidir o que ensinar. É ter clareza do quê, de como e do porquê de um fazer diferente. Agindo assim, o professor não apenas ajudará o aluno que apresenta dificuldades, mas todos na sala de aula. Construir o conhecimento na sala de aula é sempre uma "festa" para o aluno.

Quanto à escola, esta deve oferecer subsídios materiais, mas jamais esquecendo de oferecer um espaço privilegiado para o bom desenvolvimento da aprendizagem, pois através dela o aluno pode ter um convívio direto com novas perspectivas de conhecimentos e diferentes contatos.

A escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, muito mais que isso, tem a tarefa e o papel de evitar que o aluno seja apenas um receptor, mas proporcionar a ele, que seja o criador do seu conhecimento, da mesma forma, levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal.

A forma pela qual a escola se organiza em relação a sua metodologia, ou de que maneira ela resolve os problemas que envolvem os alunos, deve acontecer de forma adequada, mobilizando todos para que estejam empenhados para solucionar as dificuldades de aprendizagem que atingem alguns alunos.

Com isso, todos têm a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança. Com certeza esta criança terá um bom desempenho, não só dentro da escola, mas também fora dos portões da mesma.

Paulo Freire (2004) deixa claro que o professor deve ser um grande aprendiz e estar disposto a aprender com a realidade dos seus educandos, mas para que isso ocorra é preciso que se tenha uma metodologia rigorosa, que o professor tenha consciência de seu papel em sala e use o rigor no momento em que estiver ministrando a sua aula.

Uma das várias missões do educador é oferecer ao aluno alguns fatores como motivação, autoestima, o apoio, paciência e o encorajamento, da mesma forma, promover o envolvimento com os pais, assim, o professor se tornará um impulsionador do sucesso escolar de seu aluno consequentemente lhe proporcionando novas perspectivas para o futuro.

O educador enquanto mediador do processo ensino/aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo. Para Paulo Freire (2000), a educação verdadeira é aquela que visa a humanização, ou seja, que busca na construção de uma vida social mais digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando.

Por isso, sugere aos educadores a construção de uma postura dialógica e dialética, não mecânica, de forma humilde, mas esperançosa, contribuindo para a transformação das realidades sociais históricas e opressoras que desumanizam a todos.

As dificuldades de aprendizagem devem ser levadas em conta, não como fracassos, mas como desafios a serem enfrentados, e ao se trabalhar essas dificuldades trabalha-se respectivamente as dificuldades existentes na vida dando oportunidade ao aluno de ser e de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo.

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Quando professores e educadores têm uma reflexão psicopedagógica é mais fácil analisar o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam o aluno a ter dificuldades no processo de aprendizagem.

O papel da escola, é detectar as causas e as áreas que se encontram deficitárias e estimulá-las, selecionando atividades e tarefas que sejam realmente significativas, elaborando também programas reeducativos ou de reforço escolar, que visem a reintegração do aluno com dificuldades, ao processo de ensino formal. Muitas vezes, o emocional é um grande causador das dificuldades de aprendizagem, assim o professor deve auxiliar o educando a se reestruturar emocionalmente para que possa aprender e se desenvolver sem

essa dificuldade que muitas vezes acontece de todas as formas.

Deste modo fica claro que o professor em seu papel social deve renovar-se, pois o aluno da atualidade está cada vez mais ativo passando a ser também agente de seu próprio aprendizado.

METODOLOGIA

Este estudo será desenvolvido à luz de uma pesquisa bibliográfica detalhada, com a finalidade de delimitar o arcabouço teórico e crítico necessário para a identificação, investigação e discussão da questão proposta no tema.

A pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos xerocopiados, mapas, fotos ou manuscritos.

Todo material recolhido e selecionado é submetido a uma triagem, a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir à fundamentação teórica do estudo.

A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições teórico- científicas disponíveis sobre determinado tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem deve ser um trabalho contínuo e minucioso, o êxito depende da interação entre aluno e professor, inseridos em um contexto de relacionamentos em que o professor e sua prática pedagógica sejam fundamentais e de ação mediadora, oportunizando condições para que o aluno explore seu conhecimento e consiga reconstruí-lo de forma integrada ao conteúdo.

O prazer de estudar por meio da valorização da criatividade e do pensamento motiva o aluno para uma aprendizagem significativa evitando o desinteresse e o desânimo, além de promover o prazer de estudar e aprender.

Graças a muitas lutas pela escolarização das massas e campanhas de alfabetização, realizadas por pessoas que acreditaram que só por meio da educação o cidadão se torna uma pessoa digna, capaz de realizar críticas construtivas, é que a educação foi considerada de fundamental importância para a sociedade.

O professor tem o papel de grande relevância no processo de aprendizagem, pois é sabido que o aluno não aprende somente com a indução de novos conhecimentos é necessário buscar o despertar do interesse.

A teoria de David Joseph Ausubel (1963) contrapõe o estilo condutivista e apresenta o processo de aprendizagem por significação psicológica ou cognitiva, valorizando o conhecimento pré-existente do aluno associado à nova informação.

Quando o aluno percebe estar sendo valorizado e importante a ponto de participar da aula explorando seus conhecimentos e associando os novos, o aluno sente-se animado a aprender.

Para chegar ao estágio de troca de conhecimentos (professor x aluno) é necessário que o profissional sinta prazer com seu trabalho, com a matéria que ministra de modo que o processo de ensino se torne agradável.

A escola deve ser um lugar em que se proporcione o pensamento, o sentimento e a ação para aprender e de aprender. As habilidades de ensinar e de aprender devem contemplar os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno, como também os aspectos motivacionais e naturais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. K. HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. In FERREIRA, N. S. C. E AGUIAR, M. A. **Da Gestão Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Ed. Cortez, 2001. p. 17-60.

BORDENAVE, Juan Díaz, PEREIRA, Adair Marins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes: 2010. p.15-303.

CHAUÍ, M. de Souza. **Ideologia e educação**, Campinas: 1998. p. 24-26.

COSTA, Emília Viotti da. **Introdução ao estudo da emancipação política**. In: MOTA, Carlos G. Brasil em perspectiva. São Paulo, Difel, 1968.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 13. ed. Campinas-SP, Papirus: 1989. p.23-173.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. 1º ed. Araraquara, Ed. JM: 1996. p.11-125.

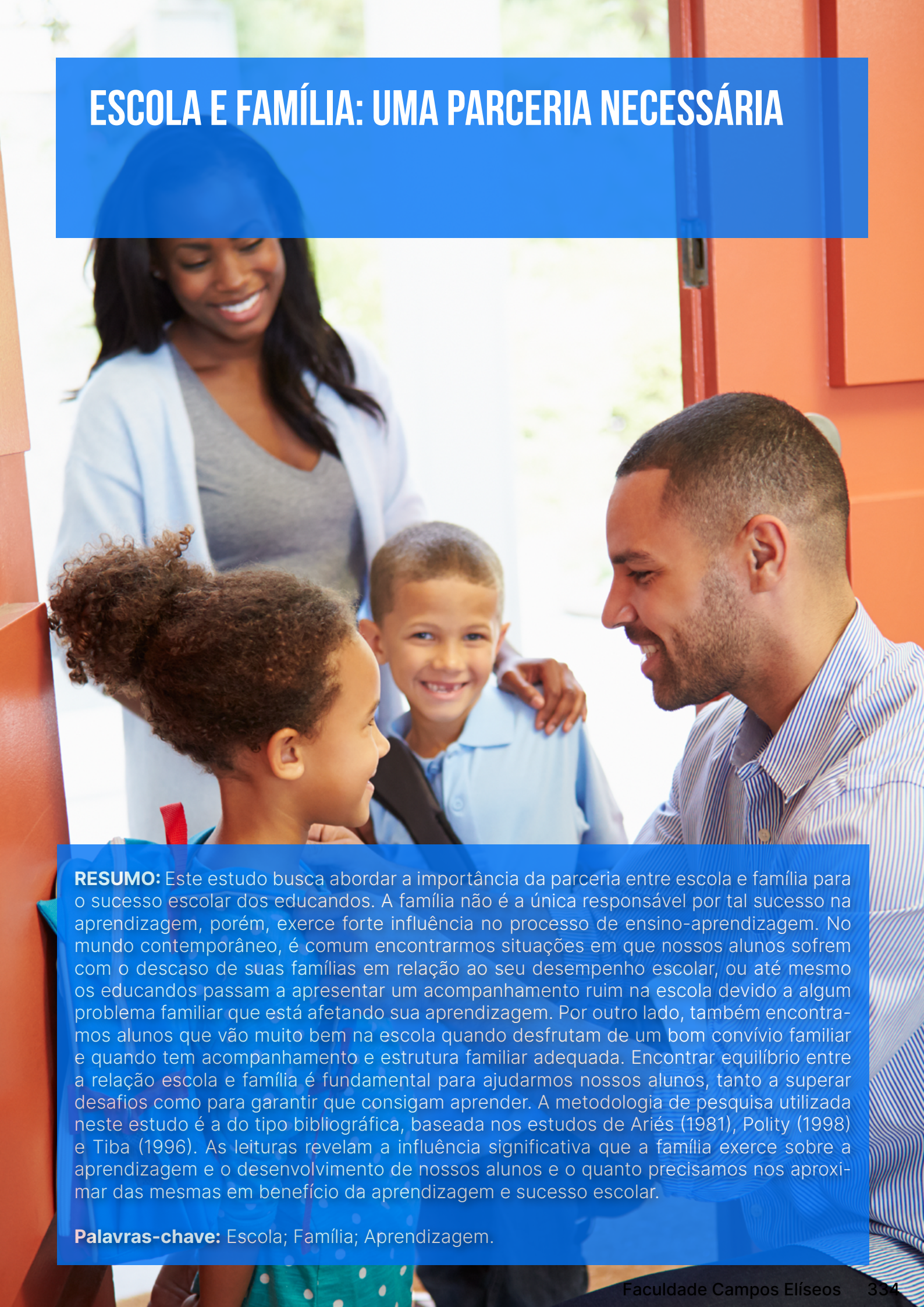
MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática Teórica/ Didática prática. Para além do confronto**. 6 ed. São Paulo: Loyola 2000. 177 p.

WEISZ, Telma, SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática: 2006. p. 45.

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.

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A photograph showing a woman, a young boy, and a young girl interacting with a man in a striped shirt. The woman is in the background, smiling. The boy is in the middle ground, also smiling. The girl is in the foreground, looking towards the man. The man is on the right, looking towards the children. They appear to be in a school setting, possibly a classroom or a hallway.

RESUMO: Este estudo busca abordar a importância da parceria entre escola e família para o sucesso escolar dos educandos. A família não é a única responsável por tal sucesso na aprendizagem, porém, exerce forte influência no processo de ensino-aprendizagem. No mundo contemporâneo, é comum encontrarmos situações em que nossos alunos sofrem com o descaso de suas famílias em relação ao seu desempenho escolar, ou até mesmo os educandos passam a apresentar um acompanhamento ruim na escola devido a algum problema familiar que está afetando sua aprendizagem. Por outro lado, também encontramos alunos que vão muito bem na escola quando desfrutam de um bom convívio familiar e quando tem acompanhamento e estrutura familiar adequada. Encontrar equilíbrio entre a relação escola e família é fundamental para ajudarmos nossos alunos, tanto a superar desafios como para garantir que consigam aprender. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a do tipo bibliográfica, baseada nos estudos de Ariés (1981), Polity (1998) e Tiba (1996). As leituras revelam a influência significativa que a família exerce sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de nossos alunos e o quanto precisamos nos aproximar das mesmas em benefício da aprendizagem e sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, podemos encontrar diversas necessidades em nossos alunos, o que nos impulsiona a buscar soluções para atendê-las, sempre visando oferecer vivências e experiências que enriqueçam a sua aprendizagem.

E neste convívio do espaço escolar, podemos perceber a necessidade da participação das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos nossos alunos. Daí a importância desta pesquisa, no sentido de contribuir para ampliar nossa capacidade de constituir vínculos e parcerias com os familiares de nossos alunos em prol de sua aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é abordar a relevância da participação da família no processo educacional para garantir uma educação de qualidade e promover o pleno desenvolvimento dos alunos.

Como objetivo específico, pretende-se explicar a importância do envolvimento familiar e examinar como esse envolvimento tem sido efetivado dentro do ambiente escolar. Além disso, serão analisadas as responsabilidades atribuídas aos professores nessa parceria e discutida a integração da família no contexto do processo pedagógico.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como POLITY (1998), TIBA (1996) e ARIÈS (1981).

A pesquisa nos mostra que, quando a família se envolve ativamente, ela experimenta uma sensação de acolhimento que pode levar a uma melhoria comportamental. As crianças têm uma percepção aguçada do envolvimento dos pais com a escola, e isso tem um impacto positivo no seu processo de aprendizagem.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de se estabelecer laços entre a escola e a família, de modo que possam colaborar para a formação de indivíduos mais engajados com o bem coletivo e prontos para integrar-se na sociedade. É perceptível que, nos dias atuais, a educação está passando por significativas mudanças, o que torna imprescindível o comprometimento, a parceria e o envolvimento de todas as partes interessadas para alcançarmos o nível de excelência no processo de ensino e aprendizagem que tanto buscamos.

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Quando interagimos com crianças, é frequente percebermos que elas absorvem grande parte dos comportamentos de seus pais, como atitudes e valores, por meio da imitação e identificação.

Esse fenômeno acontece de forma natural, sem que os pais estejam explicitamente ensinando ou tentando influenciar a criança, e mesmo sem que a criança esteja conscientemente buscando aprender. Isso é o que popularmente chamamos de dar o exemplo. A participação ou ausência da família na vida escolar da criança pode interferir positiva ou negativamente, contribuindo para o sucesso ou fracasso escolar.

A família e a escola precisam ser aliadas na promoção do sucesso educacional e social das crianças, trabalhando em conjunto como uma equipe. É necessário que ambas compartilhem os mesmos princípios, critérios e objetivos para garantir uma abordagem coesa e eficaz no desenvolvimento dos alunos.

Hoje em dia, a educação é adaptada de acordo com os diferentes cenários, os valores experimentados e as relações intrincadas. É importante destacar que, no passado, as famílias desfrutavam de mais tempo para interagir. No entanto, devido às demandas de trabalho e ao ritmo acelerado da sociedade atual, o tempo de convívio entre pais e filhos diminuiu significativamente. Assim, cabe à escola assumir parte da responsabilidade pelo desenvolvimento educacional das crianças.

A escola não apenas transmite conhecimento aos alunos, mas também desempenha um papel fundamental na formação do caráter. No entanto, há estudos que sugerem uma possível falta de envolvimento da família nesse processo, resultando em uma situação em que a família é apenas uma espectadora passiva do ensino-aprendizagem.

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é dentro desse contexto que se moldam indivíduos adultos com uma autoestima definida e aprendem a lidar com desafios e responsabilidades. É na família que se estabelecem as bases para o crescimento saudável e a formação de caráter das crianças.

Consequentemente, a família pode se sentir desconectada e sem um papel claro na vida escolar da criança ou do adolescente, seja devido às demandas profissionais que consomem seu tempo ou à percepção de que a escola não os inclui de forma ativa nos eventos e atividades escolares.

Neste sentido, é possível compreender que a família exerce a função de permitir que cada membro se desenvolva como um indivíduo autônomo. É um ambiente essencial para garantir a sobrevivência e proteção integral dos filhos e outros membros, independentemente da configuração familiar ou da forma como ela se desenvolve.

A família oferece o suporte emocional e, principalmente, os recursos materiais necessários para o bem-estar e crescimento de todos os envolvidos. Além disso, tem um impacto significativo na educação formal e informal, transmitindo valores éticos e humanitários. É dentro da família que são transmitidas tradições entre gerações e preservados valores culturais.

Ao longo dos anos, tanto a função da escola quanto a da família passaram por mudanças que alteraram seus papéis sociais e sua importância na sociedade. Para entender como o histórico da relação entre família e escola tem impactado o ambiente escolar e seus membros, é preciso revisar a evolução social, histórica e legal dessa interação.

A família é um lugar importante no dia a dia e na história das pessoas, onde aprendemos a nos comportar e interagir com o mundo ao nosso redor. Ela se relaciona com as escolas, influenciando atitudes e até mesmo mudanças na sociedade. Isso acontece porque as pessoas que vêm da família têm o poder de mudar a realidade em que vivem. Às vezes, porém, a família coloca toda a responsabilidade na escola e nos professores, o que pode dificultar a aprendizagem dos alunos.

Observamos, então, que a família representa o primeiro ambiente para a formação psicológica, moral, social e espiritual da criança. Desde o nascimento, a criança ocupa um lugar central dentro da família. É neste ambiente que ela encontra seus primeiros professores e aprendizados, os quais terão um impacto duradouro ao longo de sua vida adulta, permitindo que seus membros se desenvolvam integralmente em todos os aspectos.

É necessário observar que a família é uma instituição em constante transformação, adaptando-se à história e à cultura de sua época. Como afirmado por Gama (2008, p. 5 apud Cason et al., 2016), "não existe um modelo único de família universal, imutável e intocável".

Segundo Gokhale (1980),

A família não é apenas o ponto de partida da cultura e o alicerce da sociedade futura, mas também é o epicentro da vida social. Uma educação bem-sucedida da criança servirá como suporte para sua criatividade e seu desempenho produtivo na escola. A família tem sido e continuará sendo a influência mais significativa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas (GOKHALE, 1980, p. 17).

Também é importante destacar que o conceito de infância tem evoluído ao longo do tempo, em paralelo com as mudanças na sociedade. Para compreendermos o contexto atual, é essencial realizar uma reflexão embasada na história sobre a infância e suas transformações ao longo dos séculos. Assim como a família, a concepção de criança também tem passado por contínuas mudanças.

Nos séculos XVI e XVII, o papel da família era centrado na manutenção de bens, proteção da vida e honra, e na cooperação mútua para a sobrevivência, muitas vezes por meio da prática de um ofício comum. Nesse contexto, a educação das crianças ocorria principalmente pela convivência com adultos, aprendendo na prática as tarefas do dia a dia.

No passado, era comum culpar exclusivamente a criança por seu fracasso escolar. No entanto, hoje em dia, reconhecemos que as dificuldades de aprendizagem não surgem em um vácuo, mas sim em contextos tanto situacionais quanto interpessoais. Não podemos analisar as dificuldades apenas sob a ótica da criança: é essencial considerar o contexto em que ela está inserida.

No início, a escola era um privilégio restrito a poucos, pois a educação formal estava voltada principalmente para as elites dominantes, privando o restante da população dos conhecimentos eruditos transmitidos no ambiente escolar. No entanto, mediante os princípios estabelecidos durante a Revolução Francesa, no final do século XVIII, a educação foi reconhecida como um direito de todos na maioria dos países.

Na Idade Média, não havia uma clara distinção entre adultos e crianças; ambos eram percebidos de maneira semelhante. Segundo Ariès (1981), as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, e não havia um senso de família como entendemos hoje. Não existiam laços afetivos entre eles; o principal objetivo era a manutenção dos bens e a ajuda mútua para garantir a sobrevivência.

As obras de artes da era medieval retratam perfeitamente essa época, as figuras que representam crianças têm os traços de adulto, em tamanho reduzido, não parecem com as pinturas de hoje.

A vida das crianças na Idade Média era extremamente desafiadora. Não havia uma preocupação com o afeto ou com o bem-estar delas, e sua existência era frequentemente desconsiderada.

Para mostrar esta realidade, Ariès, (1981) expõe de forma explícita a pintura com o tema “A Cena do Evangelho”:

O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a Ele as Criancinhas, [...] ora o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIÈS, 1981, p.50).

Na Idade Moderna, com o surgimento de várias instituições escolares, surgiram dúvidas sobre como essas escolas deveriam operar e para quem deveriam se destinar. No Brasil, a história da escola teve seu início com a chegada dos padres jesuítas por volta de 1549, o que culminou na construção da primeira escola elementar brasileira.

Durante a Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVII, houve mudanças significativas no cenário social, especialmente em relação à percepção da infância. Nesse período, a criança começou a ocupar um lugar mais definido na estrutura familiar, sendo vista como alguém que requer cuidados específicos e tem uma vida distinta da dos adultos.

Podemos notar que, após esse período, começaram a surgir algumas pinturas que retratavam crianças junto a brinquedos, como se estivessem representando a fase do brincar.

Nessa visão mais ampla de mudanças de valores, no Brasil, esse direito só foi reconhecido com a Constituição de 1988. Foi então estabelecida a igualdade entre todos os cidadãos, e a educação, que antes era considerada apenas responsabilidade da família, passou a ser também obrigação do Estado. Isso contribuiu para que a Educação Básica se tornasse um direito fundamental para o desenvolvimento de cada pessoa.

À medida que as famílias se organizavam, a criança passava a ocupar o centro das atenções dentro desse novo ambiente, e os cuidados com ela se intensificaram. No entanto, com esse novo modelo familiar, surgiram alguns problemas, como o comportamento inadequado das crianças. Como resposta a isso, surgiu a proposta de educar e moralizar essas crianças fora do ambiente familiar.

Diante das transformações ocorridas no século XX, surge a necessidade de adotar uma nova abordagem diante da situação da infância no mundo. A criança passa a ser uma preocupação central do Estado, devido ao rápido crescimento populacional.

De acordo com a Constituição promulgada em 1988, no seu Artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão (BRASIL, 1988, p.148).

Podemos observar que o conceito de infância passou por várias transformações ao longo dos anos, especialmente com o avanço da tecnologia. Hoje em dia, as crianças estão imersas em um mundo muito diferente do passado, participando ativamente de diversos aspectos da sociedade, como educação, lazer e tecnologia, e tendo acesso a uma ampla gama de informações para além da família e da escola.

Da mesma forma, o conceito de família também mudou significativamente ao longo do tempo. A estrutura familiar atual é muito diferente daquela de alguns séculos atrás, onde era composta principalmente por pai, mãe e filhos, cada um com um papel definido.

Na sociedade contemporânea, estamos testemunhando momentos históricos marcados pela revolução do conhecimento e pelo avanço tecnológico. Apesar desse crescimento, enfrentamos uma grande desigualdade social, que afeta diretamente a base da sociedade: a família.

A família assumiu uma nova configuração, sendo formada por grupos diversos de pessoas que se unem e vivem juntas, baseadas em afinidades mútuas. Quando há crianças nesses grupos, é necessário que haja amor, afeto e, acima de tudo, que seus direitos sejam respeitados.

Quando os pais assumem uma postura mais responsável em relação aos seus filhos, isso reflete positivamente em seu desempenho. A dinâmica escolar também melhora quando os alunos são encorajados a estudar desde o ambiente familiar.

O vínculo afetivo presente na família desempenha um importante papel no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança, especialmente quando ela enfrenta dificuldades neste processo.

A participação da família no ambiente escolar, portanto, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Família e escola são os principais apoios com os quais a criança pode contar para enfrentar desafios.

Quando integradas e atentas, podem identificar dificuldades de aprendizagem que a criança possa apresentar, contribuindo de forma eficaz para o seu benefício. A família deve ser uma parceira, aliada à escola e aos professores, trabalhando juntos para oferecer um ambiente de envolvimento e colaboração em questões relacionadas à escola.

É necessário incentivar e analisar constantemente a mudança e a perspectiva de integração entre família e escola. Essa luta é essencial para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois somente com a participação ativa da família nas escolas é possível garantir não apenas uma boa formação, mas também uma preparação para enfrentar os desafios que certamente surgirão ao longo da vida.

A construção do projeto político-pedagógico da escola pode ser uma maneira eficaz de promover essa aproximação entre escola e família, incentivando a participação para que os pais compreendam realmente a proposta educacional e se sintam parte integrante da comunidade escolar. Isso permite que eles assumam compromissos na educação das crianças e contribuam ativamente para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Para Tiba,

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (TIBA, 1996, p. 111).

De acordo com Salvador (1999, p. 165, citado por Lopes et al., 2016),

As abordagens educativas variam no nível de controle que os pais exercem sobre o comportamento dos filhos. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento da pessoa, pois, por meio da orientação e do controle exercido pelos outros, aprendemos a regular nossa conduta de forma autônoma (SALVADOR, 1999, p. 165, citado por LOPES et al., 2016).

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com Polity (1998), um trabalho de orientação aos pais desperta a sensibilidade deles para a importância de sua participação na vida escolar do filho. Esse tipo de programa oferece uma oportunidade para os pais expressarem seus sentimentos e expectativas, além de esclarecer suas dúvidas quanto às necessidades da criança e às estratégias que podem facilitar seu desenvolvimento.

Torna-se notório, portanto, que em uma sociedade em constante transformação, tanto a escola quanto os pais têm o importante papel de buscar novas abordagens e estratégias para garantir o sucesso na formação de valores essenciais.

Nesse sentido, é fundamental proporcionar um ambiente onde os filhos e alunos se sintam seguros e confiantes em seu potencial. A escola desempenha um importante papel nesse processo, especialmente quando está bem estruturada e apoiada pela família.

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 ficam em autores como Ariés (1981), Polity (1998) e Tiba (1996).

Sobre a temática apresentada, vimos que o seio familiar constitui o primeiro ambiente de convivência para os seres humanos. É uma referência, um pilar para todas as crianças, sendo o lugar em que, independentemente de sua estrutura, são internalizados valores éticos e vivenciadas experiências afetivas, construindo representações, julgamentos e expectativas.

Dessa forma, vemos que a presença e o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos são amplamente reconhecidos pelos professores como fundamentais. É essencial que os pais compreendam e participem ativamente da proposta pedagógica da escola, contribuindo para sua elaboração e implementação. Para isso, são necessárias iniciativas que facilitem a integração da família na escola, buscando superar as barreiras existentes entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, vemos que escola e família são duas instituições complementares, que precisam trabalhar juntas em prol do sucesso e aprendizagem dos alunos, sempre mantendo o diálogo aberto, garantindo o avanço no processo educativo.

Atualmente, com as novas configurações familiares, com pais, mães e muitos outros familiares no mercado de trabalho e as ocupações cotidianas, frequentemente nos deparamos com o descaso em relação à vida escolar dos filhos, e até mesmo abandono ou despreocupação.

Quando pequenas, as crianças estão formando sua personalidade e refletem os adultos com quem convivem. Muitas famílias não se dão conta do quanto influenciam as crianças para o mal e para o bem, e o quanto isso também interfere na aprendizagem e possíveis problemas escolares, como dificuldades e até indisciplina.

Ao demonstrar interesse pela aprendizagem de seus filhos, os responsáveis impactam positivamente em seu desenvolvimento escolar. Dessa forma, cabe à escola procurar alternativas e estratégias para trazer estas famílias para perto, ampliando sua participação na vida escolar dos alunos, mesmo diante de tantos desafios da contemporaneidade, pois isto colabora positivamente para a formação de futuros cidadãos conscientes e que estejam preparados para o convívio em sociedade, possibilitando a cada membro constituir-se como sujeito autônomo.

Vemos, portanto, que escola e família precisam se unir para favorecer o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe, auxiliando os alunos a superar os desafios, possibilitando que todos se tornem protagonistas no processo de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOWLBY, J. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

FARIA, Sonimar C. de. **História e política da educação infantil**. In: FAZOLO, Eliane. [s/d].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H. & SIQUEIRA, M.M.M. **Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno. Comunicações Científicas. XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Ribeirão Preto (S.P.), 437, 1994.

GOKHALE, S. D. **A Família desaparecerá?** Revista Debates Sociais, Rio de Janeiro, ano XVI nº 30, 1980.

GRUNSPUN, H. **Autoridade dos pais e educação da liberdade**. São Paulo: Almed, 1985.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.- Coleção Questões da Nossa Época: v. 67.

LOPES, D. A. B.; OLIVEIRA, J. L. S. O.; SANTANA, F.; PAULO, K. P.; BATISTA, E.C. **A importância da relação entre escola e família no desenvolvimento afetivo do aluno**. Revista Saberes, Rolim de Moura, v. 4, nº 1, jan./jun. 2016.

MARTURANO, E. M. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar**. In: C. A. Funayama (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Hoje em dia**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

POLITY, E. **Pensando nas dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares**. In: POLITY, E. Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. São Paulo: Empório do livro, 1998.

TIBA, Içami. **Pais e Educadores de alta Performance**. -2. ed. São Paulo: integrare Editora, 2012.

_____. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

Sandoval Marino Loff

Graduado em Bacharel em Ciências Contábeis – 2016
- Fema; Pós Bacharel em Contabilidade Pública e
Responsabilidade Fiscal – 2019 – Uninter.

ASSISTÊNCIA SOCIAL E EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO



RESUMO: A reintegração de ex-detentos ao convívio social trata-se de uma questão crucial para promover a justiça social e assim diminuir a reincidência criminal. Entretanto, a falta de políticas efetivas de assistência ao egresso e a escassez acabam representando desafios a serem superados. Nesse sentido, o principal objetivo do presente estudo é abordar a importância do fortalecimento de políticas de assistência ao egresso. O sistema prisional enfrenta desafios significativos quanto à reintegração de ex detentos na sociedade, o índice alarmante de reincidência criminal e a falta de recursos e políticas efetivas de assistência mostram-se como obstáculos que dificultam a reintegração digna e plena dos ex detentos, perpetuando então um ciclo de criminalidade e exclusão social.

Palavras-chave: Assistência Social; Egresso; Sistema Prisional; Reincidência.

INTRODUÇÃO

A reintegração dos sujeitos à sociedade após cumprirem pena no sistema prisional é um amplo desafio a ser enfrentado por diversos países ao redor do mundo.

Tratando-se do Brasil, a Lei de Execução Penal (LEP, Lei nº 7.210/1984), estabelece normas e diretrizes para a execução das penas privativas de liberdade buscando não apenas a punição, mas sim a ressocialização do detento, nesse aspecto a assistência ao egresso do sistema prisional desempenha um papel de suma importância na efetivação desse processo de reinserção social.

A assistência ao egresso do sistema prisional envolve diversas áreas de atuação, como o apoio psicossocial, acesso à educação, capacitação profissional, assistência jurídica, suporte na busca de moradia, saúde e emprego, tais medidas buscam não somente evitar a reincidência criminal, mas também proporcionar ao ex detento a oportunidade concreta de reconstruir sua vida de maneira digna e produtiva.

No entanto, mesmo perante os avanços proporcionados pela LEP e da importância reconhecida da assistência ao egresso, muitos desafios ainda são enfrentados, onde a falta de recursos financeiros destinados a essas políticas, a carência de políticas públicas efetivas e a estigmatização social são apenas alguns dos que precisam ser superados nesse processo.

É essencial que o Estado e a sociedade atuem de forma conjunta para enfrentar tais desafios, pois a implementação de políticas públicas efetivas, o fortalecimento de parcerias entre os órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, assim como a conscientização da população acerca da importância da reinserção social, tratam-se de passos essenciais para garantir a efetividade da assistência ao egresso do sistema prisional.

A assistência ao egresso do sistema prisional brasileiro, enfrenta inúmeros desafios, como a carência de políticas públicas, a falta de recursos e a estigmatização social, tais questões acabam impactando de forma negativa no processo de reintegração social dos ex detentos, comprometendo então a redução da reincidência criminal e a garantia de uma vida digna após o cumprimento de sua pena.

Entende-se que mediante ao aumento da interface punitiva do Estado frente aos problemas sociais, o trabalho com ex-detentos por parte dos assistentes sociais precisam de uma análise crítica da realidade social brasileira.

O presente estudo possui caráter bibliográfico, com base em pesquisas em livros, revistas, artigos e demais informações nos meios digitais.

ASSISTÊNCIA SOCIAL E EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

O Serviço Social no que refere-se à população, que já esteve ou está encarcerada é de suma importância, pois a unidade prisional é hoje, uma das expressões da questão social que surge na sociedade brasileira e acaba expressando a desigualdade e a tensão entre as classes trabalhadoras com os capitalistas.

Segundo Yamamoto (1999, p.28), é justamente nessa tensão entre a produção da desigualdade e a produção da rebeldia e da resistência, que atuam os assistentes sociais, alocados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou fugir deles pois tecem a vida em sociedade.

Pode-se notar que a falta de interesse pela comunidade, do judiciário como um todo, em reintegrar socialmente o sujeito uma vez encarcerado, os denominando como classe perigosa, que merecem sofrer as consequências de suas atitudes, em análise de uma totalidade, acaba dificultando o trabalho do assistente social para com estas pessoas.

Entretanto os assistentes sociais pautam-se no Código de Ética Profissional, tendo o compromisso de, com o conteúdo e carga técnica, analisar a prática, de maneira a enxergar a totalidade da sociedade, livre de preconceitos, principalmente em relação ao trabalho com a população encarcerada, assim como os que já não estão mais nesse sistema.

Constitui o público usuário da política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual;

desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p. 34).

Ao trabalhar com detentos e egressos, o assistente social encontra um desafio, visto que existe pressão da sociedade com princípios conservadores, além de uma lógica de penalização para essa parte da população. Quando os assistentes sociais utilizam, criam, adequam-se às condições existentes, transformando-as em meios e instrumentos para a objetivação das intencionalidades, suas ações são portadoras de instrumentalidade.

Quando trabalha-se com detentos e egressos, mesmo que eles estejam em instituições prisionais e seus percalços, deve-se utilizar a bagagem teórica, metodológica, técnica e ética para um enfoque de trabalho com os mesmos.

Os egressos do sistema prisional caracterizam-se como usuários da política de assistência social, visto que são pessoas em risco social e estão mais suscetíveis a fragilidade ou até mesmo perda de vínculos de efetividade, além de pertencer a um grupo social que encontra-se em situação de vulnerabilidade.

O egresso terá uma realidade, na qual na prática torna-se o oposto de liberdade, logo irá encontrar dificuldades, preconceitos, ausência de trabalho, ausência de educação, ou seja, é preciso o apoio e políticas sociais para esse indivíduo, inclusive de grupos como comunidade, família, trabalho e especialmente do Estado.

A maior dificuldade encontrada pelos egressos do sistema prisional é a discriminação social, a qual acaba refletindo diretamente na busca por emprego, na recolocação na sociedade e no cotidiano familiar, fazendo com que a mesma também acabe sofrendo durante todo o processo de prisão e pós prisão.

Pode-se também observar que a família inúmeras vezes é a que acaba enfrentando a discriminação social de forma direta e é constante na sociedade a ideia de que o egresso não se realocará socialmente, o que acaba contribuindo para uma baixa auto, estima desse indivíduo mesmo estando em liberdade, o sujeito encontra-se preso.

A discriminação está ligada a distinção, exclusão do ser, restrição, ou seja, analisa-se de forma negativa a ideia de uma sociedade que exclui o cidadão enquanto egresso, visto que esse indivíduo quando não obtém oportunidades de reinserir-se socialmente, pode vir a cometer a reincidência no crime.

As medidas de assistência também estendem-se aos processos extramuros, ou seja, a volta do detento para o convívio na realidade social, quando o detento torna-se egresso. O egresso pode ser classificado pelo Artigo 26 da Lei, para efeito do programa de assistência, o liberado definitivo pelo prazo de prova de um ano a contar da saída do estabelecimento e o liberado condicional no período de prova.

Portanto, a Lei de Execução Penal em seu artigo primeiro visa à integração social dos condenados e demonstra no artigo décimo a preocupação por parte do Estado com as medidas de assistência material, saúde, religiosa, jurídica, educacional e social a estes, estendendo assim os direitos constitucionais aos presos, buscando-se então a chamada “ressocialização”. Contudo, entende-se que “está na hora

de se admitir que [...] a tão proclamada ‘ressocialização’ do infrator não passa de uma impostura, ou, de propaganda enganosa de um sistema de justiça criminal que foi idealizado para punir o pobre, nada mais do que isso” (TEIXEIRA, 2007, p.23).

A assistência ao egresso possui por características a orientação e o apoio a fim de reintegrá-lo à vida em liberdade e a colaboração pelo serviço de assistência social para que possa vir a obter um trabalho.

Conforme Madeira (2008, p.148), estes programas objetivam a reinserção social do egresso, por meio do trabalho, escolarização e na profissionalização como meio de retorno à sociedade, tais programas focalizam egressos, buscando a redução dos índices de reincidência, e possuem uma certa efetividade, mesmo que restrita, visto que a pequena população abrangida, e a dificuldades de colocação no mercado de trabalho para esta parcela populacional.

Nessa perspectiva entende-se que o Serviço Social tem sido uma das profissões mais demandadas a fim de executar estes programas e projetos, com ações voltadas para a inclusão dos ex detentos no mercado de trabalho, sua qualificação profissional, entre outras, isso pois o surgimento do Serviço Social está atrelado à sociedade burguesa, ao referido período de acirramento das expressões da questão social na época dos monopólios, ou seja, para que se possa pensar a emergência dessa profissão faz-se necessário compreender o movimento pelo qual engendra a reprodução das relações sociais as quais peculiarizam a formação social do capitalismo.

Cabe mencionar que a identificação e a alocação adequada de recursos financeiros são essenciais a fim de fortalecer as políticas de assistência ao egresso do sistema prisional, é preciso que o Estado reconheça a importância dessa área e destine os recursos suficientes para assegurar a efetividade das ações de reintegração social.

Conforme um estudo desenvolvido por Martins (2019), essa falta de investimentos na assistência ao egresso acaba contribuindo para a limitação dos programas de reintegração e aumenta assim a vulnerabilidade de ex detentos, tal falta de recursos acaba comprometendo a oferta de serviços essenciais, como a assistência jurídica, capacitação profissional, acesso à saúde e moradia adequada, dificultando então a reintegração dos ex detentos na sociedade.

Dados do estudo realizado por Tyler (2018) revelam que o suporte emocional e psicossocial desempenha um papel crítico na reintegração dos ex-detentos. Uma rede de apoio que oferece suporte emocional e oportunidades para compartilhar experiências e desafios pode ajudar os egressos a lidar com questões relacionadas à autoestima, ansiedade e trauma, proporcionando um ambiente de apoio durante o processo de reintegração.

Quando se trata de encaminhamento para serviços, uma pesquisa realizada por Santos et al. (2018) ressalta a importância de uma rede de apoio que auxilie os ex-detentos a acessar serviços essenciais, como saúde, moradia, educação e assistência social. O encaminhamento adequado para esses serviços contribui para atender às necessidades básicas dos egressos, fornecendo as ferramentas e recursos necessários para sua reintegração.

A assistência social destinada ao egresso do sistema prisional trata-se de uma medida necessária para o retorno do mesmo à sociedade, o direcionando para postos formais de trabalho, para centros de educação ou profissionalização evitando assim a sua reincidência mediante a satisfação de necessidades imediatas e básicas ao adquirir a sua liberdade.

Questionar a prática social bem como, a legislação correspondente à pena, o sistema prisional, o estigma de criminoso e regras acerca do egresso do sistema prisional, faz com que reflita-se sobre um modelo de Justiça Restaurativa e distributiva que proporcione segurança e ganho da sociedade, evitando a discriminação e diminuindo o estigma que o ex-detento carrega.

Uma estratégia usada em países desenvolvidos para minorar e atenuar a resistência dos empregadores é o encaminhamento inicial de ex-detentos para a contratação provisória em órgãos públicos, em tais órgãos a resistência tende a ser menor, pois o Poder Público deve dar o exemplo na tarefa de recuperar ex detentos.

Já no Brasil diversas prefeituras e Tribunais de Justiça, dentre outros órgãos, empregam ex-detentos por determinados períodos, tal prática é essencial para que os egressos satisfaçam suas necessidades imediatas e preparem-se para o trabalho no setor privado.

Para que haja a inclusão social do egresso, a participação de sua família é essencial da sociedade civil e do Estado, visto que se inevitável, perante a atual ordem política, a prisão perpétua ou pena de morte, é ganho de capital social o país que conseguir realmente aplicar a finalidade maior da pena que é de ressocializar, evitando a reincidência criminal, priorizando a formação do cidadão, levando em conta o Princípio da dignidade da pessoa humana e afastando a concepção da pena como puro castigo ou mera vingança pelo mal cometido.

Boa parte dos egressos do sistema prisional, mesmo aqueles que foram profissionalizados dentro do sistema, retornam as ocupações a que dedicavam-se antes do encarceramento ou durante os períodos de alternância entre a prisão e a liberdade, como demonstram avaliações realizadas seja por pesquisadores ou pelos órgãos encarregados do gerenciamento de massas carcerárias.

Tal situação demonstra que a grande maioria dos egressos do sistema penitenciário não teve a oportunidade de serem contemplados com qualquer prática de ressocialização. Como efeito, é previsível evidenciar, que não ocorrerá qualquer mudança em seu universo social. Perpetuando dessa forma o indesejável e perverso ciclo de alienação social, o que certamente o levará a repetir as práticas delituosas já concebidas anteriormente.

A sociedade atua de maneira significativa na luta pela igualdade social, entretanto quando o titular desse direito é o egresso, a lei por si só não consegue acabar com o preconceito, então surge um dos principais problemas encontrados pelos ex-detentos ao cumprir sua pena e estarem em liberdade, a ausência efetiva desses direitos.

É de suma importância a valorização do egresso como um ser humano, entretanto para que isso ocorra é necessário desenvolver uma política social de conscientização que busque incluir na sociedade o respeito mútuo, na intenção de fazer com que acreditem que essas pessoas são capazes de se regenerar.

Para que se possa pensar em políticas sociais, relacionadas à pessoa egressa, se torna essencial compreender as demandas específicas apresentadas por esse público, visto que a política prisional acaba trazendo em seu bojo a gestão prisional que surge como elemento central dos processos de planejamento e execução do atendimento aos egressos.

Conforme o DEPEN (2016, p. 50), nesse sentido a Política Prisional devem fomentar e apoiar a implementação e aprimoramento de iniciativas estatais e não estatais de apoio tanto ao egresso como seus familiares, principalmente através da inserção destas iniciativas nas redes de atendimento vinculadas às políticas públicas e sociais, bem como, redes de inclusão produtiva e geração de trabalho e renda.

Além disso, a gestão prisional deve compreender iniciativas de preparação para liberdade, buscando a promoção de direitos, informações e conhecimentos, assim como, na aproximação e vínculo familiar, além de executar procedimentos específicos de informação e assistência material no momento de “soltura” das pessoas privadas de liberdade.

Ainda há infelizmente, muitas desigualdades no Brasil, quando se trata de ex-detentos, são maiores ainda pois ao sair das unidades prisionais, precisam dar um novo sentido à suas vidas, onde o principal meio ocorre através do trabalho, entretanto a sociedade muitas vezes lhes nega tal direito.

Pode-se perceber que a prisão não reintegrar socialmente aqueles que por ali passaram, surge então a implementação de programas destinados aos egressos do sistema prisional, programas destinados a este público brasileiro, atuam especialmente no âmbito de atendimento psicossocial, inserção no mercado de trabalho e qualificação profissional, entretanto o total de programas ainda se mostra insuficiente e diversas iniciativas são executadas por entidades filantrópicas, ou por meio de parcerias e convênios firmados com prefeituras, universidades e Estados.

Embora a estigmatização esteja presente na vida de ex-detentos e das pessoas de seu convívio familiar, ainda há aqueles que são solidários, como demais vizinhos e parentes, que representam um imenso significado em suas vidas, devido ao auxílio emocional, afetivo e financeiro.

Cabe frisar que a comunidade possui um papel de suma importância para que o indivíduo se sinta acolhido, não somente junto a sua família mas sim no ambiente social no qual está inserido.

A definição das atribuições do serviço social penitenciário trazida pela Lei de Execução Penal evidencia um pressuposto deste campo da assistência: cabe, sobremaneira, à assistência social, o papel de fazer cumprir aquilo que o artigo primeiro da própria LEP estabelece como finalidade da pena: “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984, Art. 1º).

Isso porque se todas as demais assistências são vistas como atividades de preparação das pessoas privadas de liberdade, cabe ao serviço social as tarefas de “conhecer, relatar, acompanhar, orientar, obter documentação e integrar à família”. Ou seja, na forma da lei, o Serviço Social é

o campo de integração de todas as políticas prisionais (Depen, 2016, p. 90).

É de extrema importância que a assistência social atenda a todos os indivíduos, inclusive na esfera penal, visto que todos os seres humanos têm direito de acordo com o Estado Democrático.

É importante também que a sociedade entenda que as oportunidades dadas aos egressos do sistema prisional são ações que irão refletir de maneira indireta na segurança pública, visto que ela é de responsabilidade de todos e obrigação do Estado.

Em relação ao trabalho, afirmamos que mesmo com leis de incentivos em empresas, as vagas oferecidas não são suficientes para o número de egressos no Brasil, com isso, nos encontramos com inúmeros obstáculos, ao se deparar com o desemprego o egresso tenta o trabalho informal ou volta para o crime, tornando-se reincidente.

No tocante da discriminação social, confirmamos a ideia que a discriminação afeta não somente o indivíduo como as pessoas ao seu redor, o egresso ao sair, se deparada com o preconceito, distinção, exclusão do ser, restrição e, portanto, tem uma vivência negativa em relação a reinserção na sociedade.

Na conjuntura do tratamento nas prisões, confirmamos que existe uma forte violência por parte dos agentes penitenciários e que isso pode levar a uma desordem dentro do presídio, ocasionando por vezes em rebeliões, agressões aos agentes, fazendo com que o preso se organize juntamente com facções, contribuindo para o tráfico e aprendendo sobre o crime.

Reafirmamos também quanto às condições insalubres dentro dos presídios, que o torna desumano, alinhado a um conjunto de fatores que pode resultar negativamente na vida do sujeito enquanto egresso.

Com isso, reafirmamos a forte influência do Primeiro Comando da Capital em todo o sistema carcerário, que se mantém como uma organizada facção, decisiva na tomada de decisões dentro e fora das prisões, tem um forte impacto no tráfico, sendo essas uma das formas de manter o grupo, observamos também quanto a manipulação de seus membros, de forma a manter todos em uma mesma linha de raciocínio, mantendo a harmonia e liderança enquanto facção que o PCC possui.

Quanto ao Serviço Social, afirmamos sobre a necessidade de mais profissionais para a garantia dos direitos do sujeito enquanto preso e para o preparo do mesmo enquanto egresso, o usuário por vezes retorna ao convívio em sociedade totalmente despreparado, sem saber o que fazer a seguir e procurando algum amparo que por vezes pode ser encontrado no crime, dessa forma, reafirmamos que a escassez de profissionais nessa área dentro do sistema, influencia negativamente para o funcionamento do mesmo, e para o objetivo de incluir o sujeito, causando também um despreparo para o retorno ao convívio em sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa tem por finalidade descrever fatos ou problemas que surgem no cotidiano e assim desenvolver formas de solução de tais problemas através do conhecimento científico incluindo ligações e opiniões dentre os mais diversos autores, que sirvam de embasamento à interpretação do significado dos fatos levantados.

Nesta etapa são respondidas o maior número de perguntas, pois nela encontram-se as ferramentas disponíveis para realizar a pesquisa e alcançar os objetivos definidos. Para Cervo, Bervian e Da Silva, "método é a ordem que se deve impor os diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado" (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 27).

Assim o prosseguimento do estudo, deu-se com sua categorização, através da definição e estruturação, bem como os métodos utilizados, posteriormente, definidos os objetivos, natureza e abordagem do problema, realizaram-se os procedimentos técnicos de coleta de dados informações referentes a custos envolvendo mão de obra celetista e prisional, fornecidas pela Metalúrgica Netz Ltda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o fortalecimento das políticas de assistência ao egresso do sistema prisional é fundamental para promover uma reintegração plena e digna dos ex-detentos na sociedade.

Ao longo deste texto, destacamos a importância de ampliar recursos e investimentos, estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil e iniciativa privada, criar programas de captação de recursos, desenvolver políticas públicas efetivas, conscientizar a sociedade, estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação, criar programas específicos de assistência ao egresso e implementar programas de capacitação profissional e educação continuada.

É fundamental que o Estado e a sociedade empreendam esforços conjuntos para enfrentar os desafios e superar as barreiras existentes. O apoio efetivo aos ex-detentos requer a identificação e alocação adequada de recursos financeiros, o envolvimento ativo da sociedade civil, empresas e instituições, a revisão e aprimoramento contínuo das políticas existentes, a promoção de campanhas de conscientização e a criação de redes de apoio abrangentes.

Ao fortalecer as políticas de assistência ao egresso, é possível proporcionar suporte emocional, orientação jurídica, encaminhamento para serviços e acompanhamento personalizado. Além disso, a implementação de programas de capacitação profissional e educação continuada desenvolve habilidades e competências dos ex-detentos, ampliando suas oportunidades de emprego e reintegração econômica.

A reintegração plena e digna dos ex-detentos não apenas contribui para a redução da reincidência criminal, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Ao adotar abordagens baseadas em evidências, promover parcerias estratégicas e garantir a participação da sociedade, é possível transformar a realidade dos ex-detentos, oferecendo-lhes uma nova perspectiva de vida e um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal: parte geral**, volume 1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional e PNUD – **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Modelo de gestão de alternativas penais**. Elaboração de Fabiana Leite. Brasília: DEPEN, 2016.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEIRAS, Mariana; Brotto, Marcio Eduardo. **Rede socioassistencial para egressos do sistema penitenciário: desafios em sua construção**. Rio de Janeiro, 2015. 123p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MADEIRA, Lígia Mori. **TRAJETÓRIAS DE HOMENS INFAMES: Políticas Públicas Penais e Programas de Apoio a Egressos do Sistema Penitenciário**. 2008. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, A. B. **A importância da assistência ao egresso do sistema prisional: Limitações e desafios**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2019.

PASTORE, José. **Trabalho para ex-infratores**. São Paulo: Saraiva, 2011.
Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome** – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

SANTOS, L. et al. **Avaliação das políticas de assistência ao egresso do sistema prisional: Identificação de desafios e propostas de melhoria**. Revista de Políticas Públicas, 22(3), 678-694. 2018.


TEIXEIRA, Bruno Ferreira. **GATO ESCALDADO EM TETO DE ZINCO QUENTE: uma análise sobre os egressos do sistema penitenciário**. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TYLER, J. **Aceitação e apoio da comunidade: Fatores-chave na reintegração bem sucedida de prisioneiros**. Journal of Social Issues, 74(3), 615-630. 2018.

Silmara Lopes Beiro

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário Fieo (1997, Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Edgard Carone, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Professor Luís Lustosa da Silva.

A ABORDAGEM AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O presente trabalho irá ressaltar a importância da Lei 10.639/03 que aborda a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições educacionais seguindo a problemática de que o Brasil foi o último país a realizar a abolição do trabalho escravo em que era utilizada a mão de obra africana, e que mesmo após a abolição da escravatura não teve políticas públicas que o integrassem na sociedade, tendo como reflexo o racismo existente até hoje. Para que possamos entender de fato a importância dessa política de reparação em que se estabelece a obrigatoriedade de uma lei que prevê o estudo daqueles que por muito tempo foram ignorados, será feita uma trajetória da história do negro no Brasil, logo esta lei identifica-se por uma conquista dos grupos afrodescendentes, que há muito tempo sofrem por preconceitos e discriminação na sociedade.

Palavras-chave: Lei 10639/03; Afrodescendente; História; Cultura.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é estudar a importância da inserção da lei 10.639/03 na educação básica a fim de discutir qual é a importância do ensino da multiculturalidade como base da inserção do respeito a diversidade e abordar a importância dos conteúdos defendidos pela lei 10.639/03 com o intuito de formar um aluno crítico, pertencente a sociedade mais igualitária e ressaltar a trajetória do negro no Brasil.

Na Constituição Federal em seu artigo 5º, inciso XLII prevê que racismo é um crime imprescritível e inafiançável, neste mesmo artigo ainda se aborda que todas as pessoas são iguais perante a lei.

Não obstante, se nos depararmos no contexto histórico e social do Brasil, percebemos que o negro sempre foi vítima de preconceitos, além de ser escravizado, nunca foi inserido na sociedade mesmo após a abolição, pois não houve o incentivo ao trabalho assalariado e políticas públicas que tivessem como objetivo inserir o negro na sociedade, pois estes logo após a abolição em 1888 foram substituídos pela mão de obra imigrante para trabalhar nas lavouras de café.

O negro sofreu inúmeras repressões na época da colonização, porque a cultura africana não era aceita devido a um olhar eurocêntrico, os rituais e a religiosidade tiveram que ser cultuadas por meio de sincretismo e a dança entre outros elementos serviam como uma espécie de resistência a um povo que foi escravizado e teve seu continente devastado pelo processo de colonização entre os séculos XV e XVI e perdurou durante a “partilha da África”,¹ durante o período denominado como Imperialismo ou Neocolonialismo do século XIX, de acordo com Marina de Mello e Souza (2008).

Desse modo, foram longos anos de destruição do continente africano que resultou na inferiorização da cultura e identidade de um povo.

A lei 10.639/03 também exerce uma importância pelo fato que por muitos anos o ensino da cultura africana foi esquecido do currículo das escolas que possui um olhar mais voltado para a história da Europa, excluindo as demais vertentes.

Além de questões voltadas para currículo, o próprio ambiente escolar exprime uma imagem de valorização do indivíduo branco e essa atitude de certa forma, faz com que a identidade acabe se perdendo e os negros são afastados de seus direitos de cidadão e lutam por oportunidades semelhantes aquelas que são oferecidas aos brancos.

1 A partilha da África ocorreu após a Conferência de Berlim em 1885, em que as potências imperialistas europeias diante da busca por matérias – primas e mercados consumidores no processo de industrialização fizeram entre si a divisão do território africano.

2 A lei 10.639/03 foi aprovada em 1999 e promulgada somente em 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que durante sua campanha teve uma conduta de apoio ao movimento negro.

A lei 10.639/03 que estabelece diretrizes de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e marca o dia vinte de novembro como o Dia da Consciência Negra, uma data que representa a morte de um líder de resistência quilombola, Zumbi dos Palmares, que lutou pela libertação do povo africano escravizado, portanto um episódio bastante significativo, logo a legislação vai ao encontro das reivindicações do movimento negro.

A lei também estabelece que tenha o conteúdo da cultura afro-brasileira a ser abordado em sala de aula nos livros didáticos, porque muitas vezes havia a imagem estereotipada dos negros, porque não o colocava como um elemento formador da nação brasileira, isso de certa forma, colaborava para aumentar as mais variadas formas de discriminação.

A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2006), o racismo é uma ideologia que defende a existência de grupos humanos superiores a outros, subjugando-os entre superiores e inferiores.

No período da colonização do Brasil, o negro foi trazido como mão de obra barata para trabalhar no chamado novo mundo. O tráfico negreiro era bastante lucrativo para os europeus que além de explorar a mão de obra de maneira compulsória, ainda tratava seres humanos como uma simples mercadoria e não respeitavam sua cultura e valores.

Não obstante, a abolição da escravidão no Brasil foi feita por simples pressões que a Inglaterra fazia sob o Brasil em 1822, período este em que metade da população brasileira era escrava, de acordo com Rafael de Bivar Marquese (2006).

Durante a história do Brasil, inúmeras formas de discriminação racial foram implementadas, como por exemplo o embranquecimento na nação que ocorreu durante o século XX e caracterizou-se por pregar que o homem branco e europeu era melhor do que as demais “raças”, tanto a negra quanto a indígena.

Segundo João Cruz Costa (1967), entre os anos de 1870 e 1930 houve a inserção de uma ideologia científica e de evolução, também conhecida pelo nome de racismo científico em que foram totalmente aceitas no país.

Lilia Moritz Schwarcz (1996) afirma que mediante a essas teorias, a sociedade ter uma população majoritariamente negra e mestiça, significava o mesmo que um sinônimo de atraso ao progresso da civilização

Desse modo, o chamado “embranquecimento” através da miscigenação vem como uma aberração na tentativa de se solucionar os problemas do Brasil, porque nesse mesmo período o Brasil estava à procura de uma identidade para sua nação, e de fato tinha que seguir os mesmos moldes da teoria eurocêntrica que era pregada.

Giralda Seyferth (1998) afirma:

A miscigenação se transformou em um assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850, vista como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais e base de uma futura raça histórica brasileira, de um tipo nacional, resultante de um processo seletivo direcionado para o embranquecimento da população (SEYFERTH, 1998, p.43).

Desse modo, a teoria do embranquecimento foi pregado no Brasil durante o período pós-abolição, o que colaborou para uma formação de imagem cada vez mais negativa do povo negro e este não foi inserido na sociedade.

De acordo com Mariza Corrêa (2001), os intelectuais brasileiros eram totalmente a favor destas ideias, entre eles, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Paulo Prado, Oliveira Viana, Gilberto Freyre.

Estes intelectuais acreditavam na falsa ideologia que os problemas do Brasil seriam solucionados através de uma simples miscigenação, na ideia de que o sangue do europeu iria purificar o sangue primitivo de negros e indígenas, de que o homem branco seria o “bom” ou “civilizado” e que os demais seriam responsáveis pela “barbárie” e por todos os acontecimentos negativos do país.

Thomas E. Skidmore (1989) afirma que:

A teoria do “branqueamento” [...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil [...] baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso de eufemismos “ raça mais adiantada” e “menos adiantada” e pelo fato de ficar aberto a questão de inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro a população negra diminuía em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que elas (SKIDMORE, 1989, p.81).

Preocupados com essas questões, intituladas como “democracia racial” entre outras titulações, que foram estabelecidas pelos estudos de Antônio Sérgio Guimarães (2005) em que este ressalta que o termo foi adotado pelo antropólogo norte-americano Charles Wagley no final do século XIX, e que mais tarde foi disseminada na obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, publicada em 1933, na qual aborda que o governo brasileiro forçado a abolir a escravidão no Brasil, introduziu a mão de obra dos europeus imigrantes para trabalhar nas lavouras de café e os negros não tiveram uma política que o inserissem e acabaram à margem da sociedade.

Desse modo, através do discurso implementado de que a sociedade brasileira deveria estar embranquecida para ser sinônimo de progresso, há estudos abordado por Gislene Santos (2006) que afirma em sua pesquisa que qualquer estrangeiro negro que decidisse entrar no Brasil era proibido, as facilidades estavam destinadas somente aos imigrantes europeus.

Não obstante, o mestiço que dependendo do “grau” da cor de sua pele era intitulado como “meio branco” e também possuía tratamento diferente que o aquele que apresentava a negritude de fato. Vale ressaltar que essas práticas que eram realizadas no passado, persistem até hoje, muitas pessoas não se consideram negras e não absorvem dessa cultura afro-brasileira por preconceito e falta de identidade que foram atacados por séculos diante da ação do colonizador.

O mesmo acontece por exemplo, nas personalidades que exerceram grande influência na sociedade, mas que eram negros, as imagens deste foram embranquecidas para que de fato fossem valorizadas, ou caso contrário nem teria tanto valor.

Podemos mencionar um exemplo clássico de Machado de Assis, que morreu em 1908, quando ainda se tinha a concepção de que negros não eram capazes de realizar a intelectualidade, desse modo, para torná-lo um exemplo foi necessário esquecer sua descendência de negros alforriados.

De acordo com Maria Aparecida Bento e Iray Carone (2002), a questão do embranquecimento ocorreu de fato a fim de desmoralizar, e que houvesse um processo de negação da própria cultura negra, que esta população não se aceitasse como indivíduo e participante da sociedade, e o pior, que estes se culpabilização pela sua situação econômica e social.

Essas ideologias que eram pregadas durante o século XX, serviram de certa forma para criar um sentimento de superioridade ao branco e de destruição tanto mental, corporal e ideologicamente do negro.

De acordo com Kabengele Munanga (1999), essa situação fez com que cada vez mais os negros procurassem branquear sua família, essa situação era necessária para que este não sentisse tanto preconceito.

O que ocorre é que em pleno século XXI, ainda há reflexos dessa chamada teoria de embranquecimento e da escravidão, há uma luta dos afro descendentes para uma aceitação na sociedade e afirmação de sua identidade, porque o Brasil foi o país onde durou a escravidão e não houve uma política que de fato inserisse estes na sociedade, ao contrário, além de serem tirados de seu país, sofrido castigos, foram tratados como um grupo distinto do restante dos brasileiros.

Portanto, hoje há uma luta para se alcançar uma sociedade menos injusta e preconceituosa que promova de fato a valorização da diversidade étnica e cultural, e que todos sejam de fato acolhidos na sociedade.

MULTICULTURALIDADE BRASILEIRA

O Brasil é formado por múltiplas correntes culturais, desse modo deve-se privilegiar o ensino de todas as vertentes na Instituição escolar, porque nesse ambiente, os educadores estão construindo indivíduos que devem ter sua identidade cultural preservada.

Os educadores devem agir para que haja a erradicação de qualquer tipo de discriminação ou exclusão nos bancos escolares em todas as etapas da educação básica.

De acordo com Paulo Freire (1992), o educador deve trabalhar a multiculturalidade:

[...] A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p.156).

Ao se trabalhar os elementos de multiculturalidade, tem-se a criação de um ambiente reflexivo, que busca compreender a mentalidade e evitar o surgimento de ações discriminatórias, portanto a escola deve promover um ambiente de empatia e respeito às múltiplas culturas.

De acordo com Vera Maria Candau (2002), a partir do momento em que a sala de aula promove a multiculturalidade como princípio, a educação se transforma em um elemento de respeito mútuo e deixa de ser excludente.

A referida autora ainda ressalta a importância da formação continuada de docentes para que possam trabalhar na conscientização e preservação da cultura brasileira em sala de aula.

De fato, é necessário se livrar das amarras do ensino eurocêntrico que por muito tempo se perpetuou no Brasil e reflete sobre a visão construída por muitas pessoas, um processo que rejeitou a riqueza e a valorização de todos, mas somente da cultura europeia.

Portanto, a criança que cresce nesse ambiente que há a falta identitária se interioriza de todos os estigmas negativos vinculados a uma cultura.

A escola também deve envolver em seus trabalhos a colaboração de toda a sociedade, e contribuir para que o indivíduo tenha consciência de sua trajetória histórica e cultural.

No que tange a cultura afro-brasileira, o resgate e a valorização de seus elementos podem ser trabalhadas em sala de aula de várias maneiras, como trabalhar a literatura infanto-juvenil, reforçar os modelos para que se reforce a imagem positiva do negro e da riqueza cultural, de modo que não se foque apenas nas questões de escravidão.

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (LIMA, In: MUNANGA, 2005, p.120).

Kabengele Munanga (2005) ressalta a importância de os professores ajudarem a disseminar a cultura africana que foi por muito tempo ignorada, para que todos tomem consciência que tem uma grande contribuição para nossa formação cultural.

De acordo com Maria José da Silva (2001), em seu artigo ressalta que o teatro, um importante elemento ocidental de expressão artística que sua gênese é creditada aos gregos, existe a muito tempo na forma de uma tradição ioruba conhecida por Irin Ajo, que tinha como princípios garantir a diversão e entretenimento do público.

É preciso de fato, acabar com a estereotipação e na sala de aula deve se lutar pelo reconhecimento da história, o docente deve trabalhar com lendas, comida, dança e todos os elementos que retratem a história do povo negro.

De acordo com Silva (2001), também se pode trabalhar com contos e fábulas que foram elementos deixados de herança pelo povo africano e trabalhar aspectos como a musicalidade e a corporeidade.

Além do ritmo que está presente em vários elementos da dança afro-brasileira, trabalhando com esses elementos é possível despertar o interesse, a curiosidade e a criatividade dos educandos.

O ensino da capoeira também é primordial, porque faz com que o aluno tenha uma total compreensão do tema além de se relacionar com todas as disciplinas, trabalha-se também as questões de musicalidade, porque de acordo com Sinval Farina (2011), a música está totalmente ligada aos sentimentos e possibilita trabalhos diferenciados como história, pintura, roda de conversa, além de ser um símbolo da cultura afro-brasileira e uma das formas realizadas de resistência de escravidão no Brasil.

O professor deve ressaltar a luta de um povo através da capoeira, que está intimamente ligada a Lei nº 10.639/03 que a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, desta maneira, todos os educadores têm a responsabilidade de incluir a temática a cultura africana em seus conteúdos.

Uma alternativa para se trabalhar o conteúdo capoeira na escola, seria por meio de projetos e de maneira interdisciplinar, porque como afirma Everton Soares e Marli Julio (2011), a capoeira é um esporte rico em corporeidade e cultura e possibilita o desenvolvimento de conviver com as diferenças entre crianças e adolescentes, além de fazer com que estes aprendam de maneira lúdica e afetiva.

Porque ao se trabalhar de maneira lúdica, desperta o interesse do aluno, porque de acordo com Henri Wallon (1971), a participação das brincadeiras em diferentes grupos, fortalece as relações sociais e estimulam o desenvolvimento da formação identitária, desse modo, a intencionalidade do educador em desenvolver as brincadeiras propostas, fortalecerá a afetividade entre o professor, os alunos e as próprias crianças.

As brincadeiras devem ser realizadas de forma lúdica, garantindo a autonomia de cada aluno, respeitando suas individualidades, garantindo dessa forma o afeto, a aprendizagem e o respeito com o outro (WALLON, 1971, p.38).

Além destes aspectos, uma forma prazerosa de se trabalhar os elementos do cultura afro-brasileira é por meio da culinária por meio de projetos, desse modo, haverá o trabalho coletivo de professores e alunos além de ser a apreensão da cognição de forma significativa, os educandos poderão aprender na prática os elementos culturais.

Ao se trabalhar dessa maneira, a escola agirá na promoção do respeito às diferenças, de acordo com Jacques Delors (2003):

A educação deve, porque procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] O conhecimento das outras culturas tornamos, porque, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003, p.48).

É importante que os professores se utilizem de métodos para colocar em prática a Lei 10.639/03, são fundamentais a formação e o conhecimento do professor

sobre conteúdos referentes aos africanos para que possam ensinar e formar alunos críticos e participativos da sociedade que não aceitam formas de segregação e discriminação racial.

O educador também deve conscientizar seus alunos dos reais motivos de se estudar a História da África, porque ao se perguntar aos alunos o que vem à cabeça quando se trata do continente africano virá à tona elementos como fome, pobreza, por isso a importância de conscientizá-los que nem sempre foi desta maneira, que é reflexo da colonização e mais tarde do neocolonialismo, que infelizmente permanece até na atualidade.

De acordo com Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez (2012):

[...] como aceleraram o processo de "roedura" do continente e tornaram acaloradas as discussões sobre a partilha, precipitadas pela forte crise do Império Otomano e pelo final do trato negreiro. O marco foi a conferência de Berlim, cujas consequências para a África fazem-se presentes até os dias atuais (HERNANDEZ, 2012, p. 59).

Logo, o professor tem a missão de renascer o passado de esplendor do continente africano, antes do processo de disputa e dizimação da cultura africana e fazer ter o conhecimento e a consciência de que elementos culturais dos africanos, permeiam a nossa vida.

É necessário um trabalho com seriedade que trate a valorização da diversidade cultural brasileira, que acabe com as visões de que os povos africanos não têm importância, mas que foram sufocados e saqueados por longos séculos, não com o objetivo de vitimizar, porque a ciência História não rotula os agentes históricos como bandidos ou heróis, mas que haja uma reflexão e um entendimento mais preciso sobre o povo negro e a cultura afro-brasileira.

De acordo com Janeslei Albuquerque:

Os estereótipos que cercam a pessoa negra são fontes de dor e sofrimento para muitos desses jovens e crianças, que acabam tomando a iniciativa de autoproteção, fazendo de conta que não escutam o que não veem (ALBUQUERQUE, 2003, p. 100).

Circe Bittencourt (1997) ressalta a questão dos estereótipos através do uso de livros didáticos:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

A questão da imagem que o livro didático ressalta em sala de aula, a falta de elementos que valorizem a cultura do negro, contribui para a inferiorização dos indivíduos.

Além disso, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo não é algo inocente porque simboliza o poder, desse modo, a ausência por tanto tempo da história da África e do movimento negro não foi inocente, mas sim proposital em não se contar essa história.

Não obstante, para Antônio Flávio Moreira (1997), o currículo é uma ferramenta que ajuda na formação da identidade, e se por muito tempo a história da África foi inferiorizada, essa ação reflete sobre o aluno.

Ao ensinar a História da África deve ser evidenciado a participação do povo negro no país, a pluralidade cultural, a existência de um grande preconceito e se posicionar de modo claro que todas essas manifestações devem ser combatidas,

porque o currículo deve ser atraente e que impulsiona a formação de um cidadão crítico, por isso a importância dessas práticas preconceituosas serem combatidas, porque estamos formando o aluno para a vida em sociedade.

A diversidade está presente na sala de aula e também na sociedade, por isso a importância da formação do professor de maneira multicultural, o que o corre é que se por muitos anos o negro foi esquecido do currículo e do livro didático, não houve uma preocupação na formação profissional do docente, todos esses elementos caminham para inferiorizar uma cultura que desde o período da colonização sofre uma forte violência cultural, ideológica e política.

Desse modo, podemos afirmar que a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica brasileira, em consonância com a lei 10.639/03, identifica um momento histórico de grande importância, porque há uma preocupação na formação inicial e continuada do corpo docente para que haja uma valorização da história e cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível concluir que a escola pública aborda mais o conteúdo da história e cultura da África e oferece mais subsídios em relação à formação continuada, principalmente na esfera municipal do que nas instituições privadas.

Também foi possível constatar que há um número maior de alunos negros em escola pública e que há uma falta de modelo para a formação identitária do educando, porque a quantidade massiva dos professores é branca e que ainda há uma abordagem muito superficial em livros didáticos sobre a história da África e que se levarmos na esfera privada esse estudo quase não existe, por se tratar de um ensino tradicional e eurocêntrico.

Não obstante, após a realização da pesquisa constatou-se que após a inserção da lei 10639/03 houve timidamente a inserção de conteúdo inerentes à África, e que mesmo assim, terminologias que são utilizadas para explicar conceitos históricos, soam como preconceituosas, essa questão pode ser ressaltada pela experiência da professora que teve indagações de seu aluno negro sobre este assunto.

Em relação aos projetos desenvolvidos para a valorização de cultura afro-brasileira e erradicação de preconceitos, a rede pública desenvolve mais projetos e a particular muitas vezes se restringe às datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o que de fato é feito de maneira errônea, porque a visibilidade da história e cultura da África e valorização da negritude deve ser constantemente trabalhada, mesmo porque faz parte da formação do povo do brasileiro e Desse modo, distancia-se da cultura eurocêntrica.

Deste modo, podemos perceber que o processo de inserção e valorização do negro é algo muito recente no Brasil e que as questões existentes de racismo, nada mais são que uma herança de um sistema escravocrata, que excluem uma grande parcela da população de seus direitos constitucionais, porque a carta magna estabelece a igualdade entre os cidadãos, que de fato não ocorre quando há a exclusão do negro, preconceito e uma carga de inferioridade se levarmos em consideração o processo de colonização brasileira.

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileira e altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão abordados em todo o currículo escolar, ou seja, deve ser trabalhado por todas as disciplinas, e em especial pelos professores de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Abordaremos sobre a inserção desta lei no ensino fundamental e a importância da cultura afro – brasileira em sala de aula, como a imagem e a afirmação identitária do negro é ressaltada pelos livros didáticos e a importância do ensino etnicorracial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Racismo e desempenho escolar – mais um desafio para Educação**. Disponível em: <www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social**. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR.

BEGHIN, Nathalie e Jaccoud, Luciana (2002) – “ **Desigualdades Raciais no Brasil – um balanço da intervenção governamental**”. Brasília, Ipea.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 nov.2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 26 nov.2023.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação**. In: Educação & Sociedade. Campinas: 2002, nº 79

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das idéias no Brasil**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARINA, Sinival, **Pedagogia da Mandinga: A capoeira como expressão de liberdade no currículo escolar e no mundo da rua**. Revista Didática Sistêmica, v.13, nº02, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Ática, 3ª ed., vol. 2, 1978, p. 153-154.

GOMES. Joaquim Barbosa. **Ações afirmativas: aspectos jurídicos**. IN: **Racismo no Brasil**, São Paulo: Editora Peirópolis, 2002.

Gonçalves, L. A.; Silva, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica.2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 3, 2005.

HERNANDEZ, L.M.G.L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea** (5a. edição). 5a. ed. São Paulo: Selo Negro, 2012.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX**. Novos estudos. - CEBRAP [online]. 2006, n.74, pp.107-123.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa: o Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade**. Brasília: **Revista de Informação**, n. 131, p. 283-295, jul. /set., 1996.

SANTOS, Gislene A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso de idéias que naturalizam a inferioridade dos negros**. EDUC/FAPESP, Rio de Janeiro; PALLAS, 2006.

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracistas do Movimento Negro**. In: Educação Antirracistas: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. p.21-37.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.) *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

SEYFERTH, G. **Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização**. In M. C. Maio & R. V. Santos (orgs.), *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1998.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/ as para o combate ao racismo**. In: MUNANGA, Kabengele. *Racismo e antirracismos na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-84.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOARES, Everton Barbosa e JULIO, Maria das Graças, **A Inserção da capoeira no Currículo Escolar**, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – ano 16 – nº 156 – maio 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Metáforas Negras**. In PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: FALE, 1998. p. 105-119.

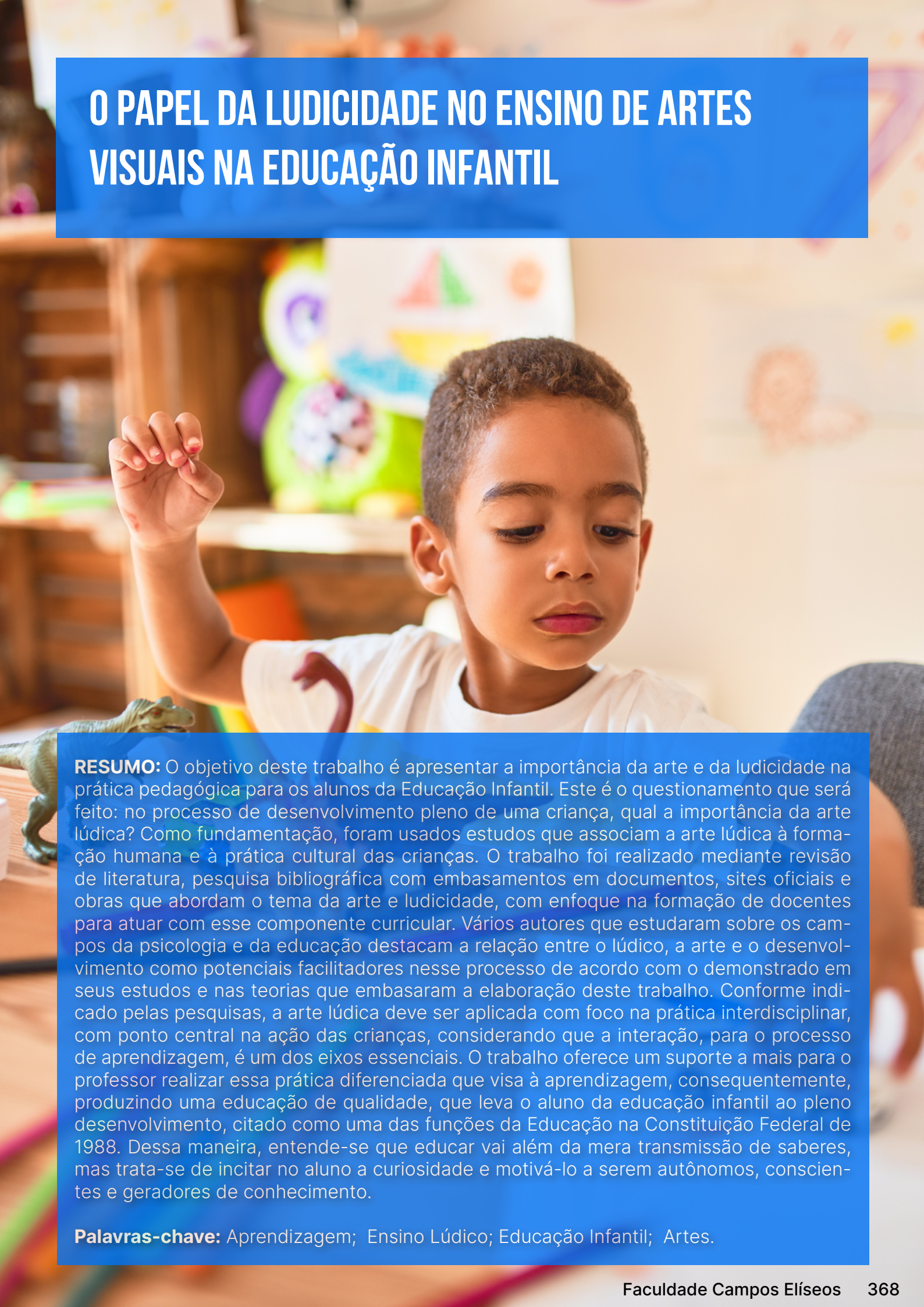
PATTO, M.A. **Produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

SIMONE CRISTINA STOROLLI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson. (2019) Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário UNI FAVENI. (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia no Centro Universitário FAVENI (2021); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário FAVENI (2023); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras ‘Dr. Edmundo Ulson. (2024); Professora de Ensino Infantil e Fundamental nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Araras, Estado de São Paulo.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da arte e da ludicidade na prática pedagógica para os alunos da Educação Infantil. Este é o questionamento que será feito: no processo de desenvolvimento pleno de uma criança, qual a importância da arte lúdica? Como fundamentação, foram usados estudos que associam a arte lúdica à formação humana e à prática cultural das crianças. O trabalho foi realizado mediante revisão de literatura, pesquisa bibliográfica com embasamentos em documentos, sites oficiais e obras que abordam o tema da arte e ludicidade, com enfoque na formação de docentes para atuar com esse componente curricular. Vários autores que estudaram sobre os campos da psicologia e da educação destacam a relação entre o lúdico, a arte e o desenvolvimento como potenciais facilitadores nesse processo de acordo com o demonstrado em seus estudos e nas teorias que embasaram a elaboração deste trabalho. Conforme indicado pelas pesquisas, a arte lúdica deve ser aplicada com foco na prática interdisciplinar, com ponto central na ação das crianças, considerando que a interação, para o processo de aprendizagem, é um dos eixos essenciais. O trabalho oferece um suporte a mais para o professor realizar essa prática diferenciada que visa à aprendizagem, consequentemente, produzindo uma educação de qualidade, que leva o aluno da educação infantil ao pleno desenvolvimento, citado como uma das funções da Educação na Constituição Federal de 1988. Dessa maneira, entende-se que educar vai além da mera transmissão de saberes, mas trata-se de incitar no aluno a curiosidade e motivá-lo a serem autônomos, conscientes e geradores de conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino Lúdico; Educação Infantil; Artes.

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais constituem em uma imensa preocupação para a sociedade brasileira como um todo, já que são vários os problemas que afetam a realidade educacional dos alunos: econômicos, familiares, organizacionais, sociais e, também, as técnicas e métodos pedagógicos adotados pelo corpo educacional.

É necessário refletir sobre os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no meio educacional, uma vez que, a educação é um direito constitucional e uma responsabilidade compartilhada pela sociedade, pela família e pelos governantes.

Logo, as dificuldades de aprendizagem precisam passar por uma intervenção para que, mesmo com os inúmeros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, sejam superadas.

A Educação Infantil é a etapa inicial de ensino da criança, segundo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, art. 19). Ela engloba crianças de zero a cinco anos, sendo aplicada em Centros de Educação Infantil, Unidades Educacionais de Creche ou outros ambientes específicos para essa fase. Essa etapa tem como foco desenvolver a criança no âmbito intelectual, físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Múltiplos estudos constataam que a Educação Infantil é o período em que a criança assimila melhor o conhecimento, já que é a primeira fase do ensino (LDB, 1996). Nesse sentido, é crucial a atenção por parte dos pais e professores para passar os conhecimentos relevantes para a criança desenvolver-se integralmente.

A capacidade criativa e a coordenação motora, consideradas de extrema importância para o desenvolvimento humano, são trabalhadas por meio de um componente educacional frequentemente negligenciado: a arte.

A arte é uma disciplina que acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, quando nossos ancestrais ainda moravam em cavernas, sendo expressada através de pinturas rupestres, nas quais utilizava-se, como base, a manipulação de cores e os instrumentos rudimentares.

Ademais, diversos arqueólogos, pesquisadores, antropólogos e historiadores afirmam que o homem pré-histórico visava dar sentido a algo, queria comunicar-se com os demais por meio dessa pintura. A atividade artística é inerente ao ser humano desde o nascimento, sendo inserido em um mundo repleto de cores e imagens.

Desse modo, o indivíduo precisa interpretar e decodificar as imagens, apropriando-se delas para utilizá-las em seu convívio social, até que tenha se desenvolvido integralmente. A manifestação artística embasa toda a trajetória educacional até a fase adulta.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se a Educação infantil um período de extrema efervescência de aprendizado, sendo responsável por uma significativa aquisição de conhecimento pelas crianças, que as acompanhará durante todo o restante do processo. Pode-se concluir, então, que é uma etapa de ensino que necessita de muita atenção, sendo a primeira interação da criança com o aprendizado:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LEI 9394/96, artigo 29).

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino das Artes Visuais dentro do contexto da Educação Infantil tem como objetivo máximo expressar através de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social.

A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz, através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, auto estima, capacidade de representar o simbólico.

Como a imagem visual tem uma presença bastante marcante no cotidiano das pessoas, a partir de seus componentes, ela molda sua personalidade, criatividade, pensamento crítico, impressões próprias, opiniões e talentos.

Logo, desde que ele seja estimulado e monitorado tanto para reconhecer essas impressões quanto para criar suas próprias obras, se sentirá animado e pronto para usar e valorizar o melhor da arte conforme seu crescimento e desenvolvimento. Assim, elabora suas construções e interpre-

tações por meio do lúdico e de conceitos que amplificam e se tornam muito favoráveis.

Essa é a linha que muitos especialistas seguem e definem como uma arte dentro da educação infantil, de forma competente e séria na escola, como a maior referência nesse tema no Brasil.

Ana Mae Barbosa, afirma que: " a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizam seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras".

Desde que, a criança encontre um ambiente acolhedor, com ótimos recursos disponíveis e professores preparados que o deixe à vontade para criar, as aulas serão extremamente dinâmicas e com resultados incríveis.

É assim que se faz uma educação de excelência e um modelo de ensino acolhedor e autêntico, muito além de práticas engessadas e ultrapassadas. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções.

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. (BRASIL. Manual do Ministério da Educação).

Formada por crianças com idade de até seis anos, que estão em vias de se desenvolver integralmente, a Educação Infantil necessita do apoio da sociedade como um todo, em especial das famílias, para que os alunos, que necessitam de auxílio constante e são dependentes, se desenvolvam de forma saudável e, também, tenham seus direitos respeitados.

A definição do termo “criança” varia em diversos contextos; entretanto, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, adota-se a seguinte definição para “criança”:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Tendo em vista essa ideia de criança, torna-se imperativo proporcionar práticas diárias no cenário pedagógico que possam levar ao desenvolvimento pleno dessas crianças, membros da Educação Infantil, que possuem direito à aprendizagem.

Nesse contexto, segundo os pilares da prática pedagógica:

As interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento. As brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes, imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências (BNCC, 2017, p. 7).

O LÚDICO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os profissionais, mediante as práticas adotadas em sala de aula, devem proporcionar às crianças da Educação Infantil o acesso a um desenvolvimento completo em todos os sentidos, sendo as práticas de maior relevância as citadas na BNCC (2017), com base em brincadeiras e interações.

O aprendizado da criança na Educação deve ser composto por interações e brincadeiras, com o objetivo de atender os seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

São eles:

1). Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

2). Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

3). Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4). Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5). Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo

uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

A convivência com os educadores e colegas, a participação nas atividades propostas pelo professor, as brincadeiras realizadas na escola, bem como a expressão e exploração de suas emoções e sentimentos são cruciais para o aprendizado do aluno.

Esses elementos são evidentes, pois o convívio social é essencial para desenvolver as habilidades necessárias para a criança, em sua fase de aprendizagem, formar-se como ser humano.

O professor deve estar ciente da sua importância nesse estágio, para que essas interações sejam possíveis no cotidiano escolar.

Além disso, vale notar que a aprendizagem fornecida pela Educação Infantil é tão valiosa quanto a do Ensino Fundamental e Médio.

Consoante com o afirmado pela BNCC/2017, ela deve basear-se em interações e brincadeiras, ou seja, o docente deve planejar as aulas para possibilitar diferentes práticas, como o uso de brincadeiras e jogos, para conduzir os alunos ao desenvolvimento integral.

Primeiramente, o processo para analisar e conhecer o que a criança já sabe ou necessita aprender, deve envolver a compreensão de que:

[...] aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também aceitar que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo – sua bagagem de esquemas interpretativos – antes de iniciar o processo de escolarização é essencial [...] - (FERREIRO, 2011, p.65).

O professor precisa reconhecer que a criança possui suas próprias experiências e conhecimentos, baseados no meio em que ela foi criada. Segundo Leão (2008), o ambiente escolar é o primeiro meio formal responsável por desenvolver plenamente os cidadãos.

Por esse motivo, é de suma importância uma abordagem sistemática de contato com o mundo artístico e suas diversas linguagens. Dessa forma, compreende-se que o ensino da arte na Educação Infantil deve ser encarado com seriedade, sem ser reduzido a uma mera brincadeira ou a um processo mecânico.

Em conformidade com as ideias de Barbosa (2004), a arte não deve ser considerada apenas um instrumento para desenvolver a criatividade e a percepção, mas tem valor próprio, seja como assunto ou como objeto de estudos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's, 2000), decompôs a arte em três eixos norteadores.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe.

E a arte tem representado, desde os tempos anteriores, como atividade essencial do ser humano, ao produzir itens e promover determinadas circunstâncias psíquicas no receptor, não extenua definitivamente o seu sentido nessas operações. Ou seja, são provenientes de processo geral, que as condiciona, levando-os à produção da arte, constituindo relação com o universo e consigo mesmo (BOSI, 1999).

Todavia, o ensino artístico ainda precisa ser muito polido nas escolas, para que seja abordado de forma efetiva. Posto que, quando aplicado de forma ideal, contribui imensamente para o desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com o informado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000): a arte atua no processo de produção, sendo uma área da linguagem. Outrossim, no âmbito da fruição, ela trabalha a imaginação, a criatividade e a contemplação do belo, isso possibilita a formação de várias das habilidades cruciais para o processo de aprendizagem.

A arte, reconhecida formalmente como uma área do conhecimento, tem um papel extremamente relevante no amadurecimento humano. Essa importância pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do artigo 22 da Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996:

“§ 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, o qual visou consolidar a disciplina de Educação Artística no currículo escolar (BRASIL, 1996).

Trabalhar com a arte lúdica durante a Educação Infantil requer a presença de interações permeando o conteúdo apresentado em sala de aula. Através do apontado por Vygotsky (1991), interagir é essencial para o desenvolvimento da criança.

Dessarte, conclui-se que o professor, na Educação Infantil, deve proporcionar acesso a atividades que enriqueçam essa interação, como o uso de jogos e de brincadeiras, práticas frequentemente realizadas pelas crianças no ambiente doméstico.

O lúdico possibilita um espaço para brincar e conviver com os outros, uma grande interação através dos jogos e das atividades, onde as crianças aprendem novos conhecimentos e mudanças de comportamento. Para o processo pedagógico é um agente motivador e coerente, pois as crianças, muitas vezes, já tiveram o contato com brincadeiras e jogos; porém é na Escola que há a direção dessas atividades para o processo de aprendizagem (KISHIMOTO, 1997).

Certos conceitos são mandatórios para entender a arte lúdica e como é retratada no contexto infantil.

Seja através da forma que expressa sua visão de mundo ou sua representação da realidade, quando a criança desenha ou rabisca na terra, no papel, na areia ou na água, a linguagem da arte é utilizada para expressar-se. O conceito de arte, debatido por vários teóricos, é um desses elementos essenciais.

A Arte é o social em nós. O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais [...]. É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca (...). O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano ao nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (VYGOTSKY, 1991, p. 12).

A conexão entre a arte e o lúdico é firmada na ideia de que ambos aguçam tanto a imaginação, quanto a criatividade. Essa noção deve-se ao fato de que, nas atividades artísticas, os potenciais criativo e imaginativo são desenvolvidos, semelhantemente com o ocorrido nas atividades lúdicas. Dessa maneira, o aluno torna-se capaz de estabelecer novas regras, criar caminhos inovadores e aplicar novas ações, impulsionado em virtude do contato com a arte e o lúdico.

Essa tese é defendida pelas autoras Martins, Picosque e Guerra (1998):

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. [...]. Nessa construção, o artista percebe, relê e propõe o mundo, a vida e a própria arte [...]. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo (p.46).

O lúdico é uma oportunidade de levar as crianças, na Educação Infantil, a entenderem a importância das brincadeiras e os seus reais significados.

[...] O efeito educativo da brincadeira infantil, na qual as crianças se sentem ligadas por toda uma rede de regras complexas, ao mesmo tempo, aprendem a subordinar-se a regras, a essas regras como a subordinar a elas o comportamento das outras e a agir nos limites rigorosos traçados pelas condições da brincadeira (VYGOTSKY, 2004, p.263).

As atividades lúdicas desempenham um papel-chave para tornar o aprendizado prazeroso para as crianças. Por via delas, os alunos podem compreender as regras do jogo, desenvolvendo habilidades fundamentais para o convívio social futuro, como a capacidade de interação social e

a matemática. Ademais, a importância do lúdico reside no fato de que:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar [...] Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos (VYGOTSKY, 1991, p.122).

As pessoas, tanto crianças quanto adultos, podem adentrar no mundo da fantasia através do lúdico, explorando seus desejos. Esse contexto foi observado, por exemplo, por meio do jogo Banco Imobiliário, que possibilita a realização de compras, trocas e vendas.

As crianças de uma turma do 6º ano, ao participarem desse jogo, não apenas satisfizeram seus desejos de adquirir apartamentos e casas caros, mas também aprimoraram suas habilidades na oralidade e na matemática.

Em uma atividade lúdica, as crianças se realizam, ao participar de uma atividade, não há lugar para outra coisa além dessa atividade. Não há uma divisão, se está inteiro, pleno, flexível, alegre, saudável.

Podendo ocorrer, de se estar em meio a uma atividade lúdica e, em simultâneo, estar dividido com outra coisa, mas com certeza, não estará verdadeiramente participando dessa atividade, então a atividade não será plena, e por isso, não será lúdica (LUCKESI, 2005).

Novamente, a atividade lúdica se destaca pela sua relevância pedagógica e é imprescindível para potencializar o desenvolvimento da convivência social e do desempenho, sobretudo no contexto infantil.

As metodologias escolares que adotam a arte e a ludicidade como recursos para facilitar o processo de ensino facultam práticas educativas que robustecem o desenvolvimento cultural, social e intelectual daqueles que participam ativamente do processo.

O ensino artístico está intrinsecamente conectado ao aprimoramento da criatividade e à habilidade de criar. Nesse aspecto, a Arte viabiliza o desenvolvimento desses processos no ambiente educacional, de forma a proporcionar a percepção de inúmeras possibilidades de superar os obstáculos encontrados na aprendizagem.

O trabalho artístico, seja cênico, visual, sonoro ou a combinação dessas expressões, possibilita um aprimoramento da nossa imaginação, tornando a percepção uma aliada aos nossos processos sensíveis, culturais e cognitivos.

Sendo assim, as contribuições proporcionadas pela Arte ao processo de ensino e aprendizagem estão vinculadas ao estímulo do aluno para explorar diversas linguagens artísticas e estimulá-las na vivência do representar, desenhar, tocar, escrever, cantar, sem a imposição de certo ou errado.

Além disso, o mais relevante nesse caminho não é o resultado, mas o percurso em si, que, por meio de práticas educativas do ensino da Arte, guia os alunos ao desenvolvimento integral.

Na Educação Infantil, é mandatório que a ludicidade artística seja incorporada, propiciando uma transformação social e cultural significativas. Todavia, essa tarefa demanda um esforço considerável por parte dos educadores, já que a Arte era estereotipada como uma matéria irrelevante.

Ela era vista apenas como uma atividade de lazer e recreação, que possuía poucas aulas e baixa retenção de alunos. Entretanto, ao integrar de maneira mais

substancial a arte lúdica, nota-se uma mudança paradigmática, evidenciando a arte como uma ferramenta transformadora essencial na Educação Infantil.

Dessa maneira, a arte lúdica desenvolve cognitivamente os alunos, fornecendo formas de estabelecerem suas próprias visões de mundo, perceberem e ressignificarem os conceitos culturais preestabelecidos. A finalidade disso é valorizar todas as fases da construção do conhecimento realizada pelos alunos.

Pelas palavras de Duarte Jr. (1991, p. 74):

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa com os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente (DUARTE, 1991, p. 74).

Dessarte, a arte lúdica floresce por via do vínculo entre os alunos, superando as limitações impostas pela exclusão social. Isso é crucial para que as crianças alcancem o desenvolvimento integral.

Por conseguinte, a arte lúdica gera oportunidades de comunicação que extrapolam a linguagem padrão, utilizando as interações entre os estudantes e os objetos artísticos (pinturas, gravuras, músicas, danças, desenhos, filmes, etc.) para melhorar o convívio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas unidades de ensino, ainda existe resistência à adoção da arte lúdica como parte do processo de ensino aprendizagem para as crianças da Educação Infantil. Em muitas delas, a arte não tem seu devido valor reconhecido, sendo empregada sem intenção educativa, sem objetivo fixo.

Esse cenário somente será evitado mediante a sensibilização dos professores para que ajustem suas práticas pedagógicas, utilizando recursos artísticos, a fim tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Hodiernamente, a tecnologia evolui incessantemente em todas as áreas de nossas vidas.

A educação não fica imune a essas mudanças, pois as crianças estão constantemente ligadas a essas tecnologias, resultando tanto em esquecer quanto em não se importar com as atividades lúdicas realizadas na instituição de ensino.

Todavia, é imperativo reconhecer que trabalhar com a arte lúdica em sala de aula não apenas é uma experiência educacional fascinante, mas também fundamental para o pleno desenvolvimento dos alunos. Conseqüentemente, os alunos não devem ser privados dessa vivência.

As leis que defendem os direitos à Educação, com destaque para a LDB, descrevem a Educação Infantil deste modo: “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ou seja, é de caráter indispensável para o pleno desenvolvimento da criança.

Finalmente, aprender a arte lúdica viabiliza a interação entre as crianças e os adultos, a aquisição de conhecimento e a participação na jornada de ensino aprendizagem. Isso proporciona que o estudante se desenvolva não apenas em termos cognitivos, mas também mentais, sociais e em outros, expandindo a visão de mundo dos alunos.

Diante disso, conclui-se que a arte lúdica é uma das maneiras mais influentes, eficazes e triunfantes de transmitir as habilidades que serão indispensáveis para a próxima etapa que a criança viverá.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 2004.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 6^a ed. São Paulo. Ática. 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. 2017. Disponível em: . Acesso em: 06 de outubro de 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 32. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. Ministério da Educação e do Desporto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2a ed. Campinas – SP: Papyrus, 1988.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**, 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação**. São Paulo: editora Cortez, 1997.

LEÃO, Raimundo Matos. **A arte no espaço educativo**. 2008. Disponível em: Acesso em: 06 de outubro de 2022.

LUCKESI, C.C.: **Ludicidade e atividades Jurídicas; uma abordagem a partir da experiência interna**. UFBA, 2005.

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

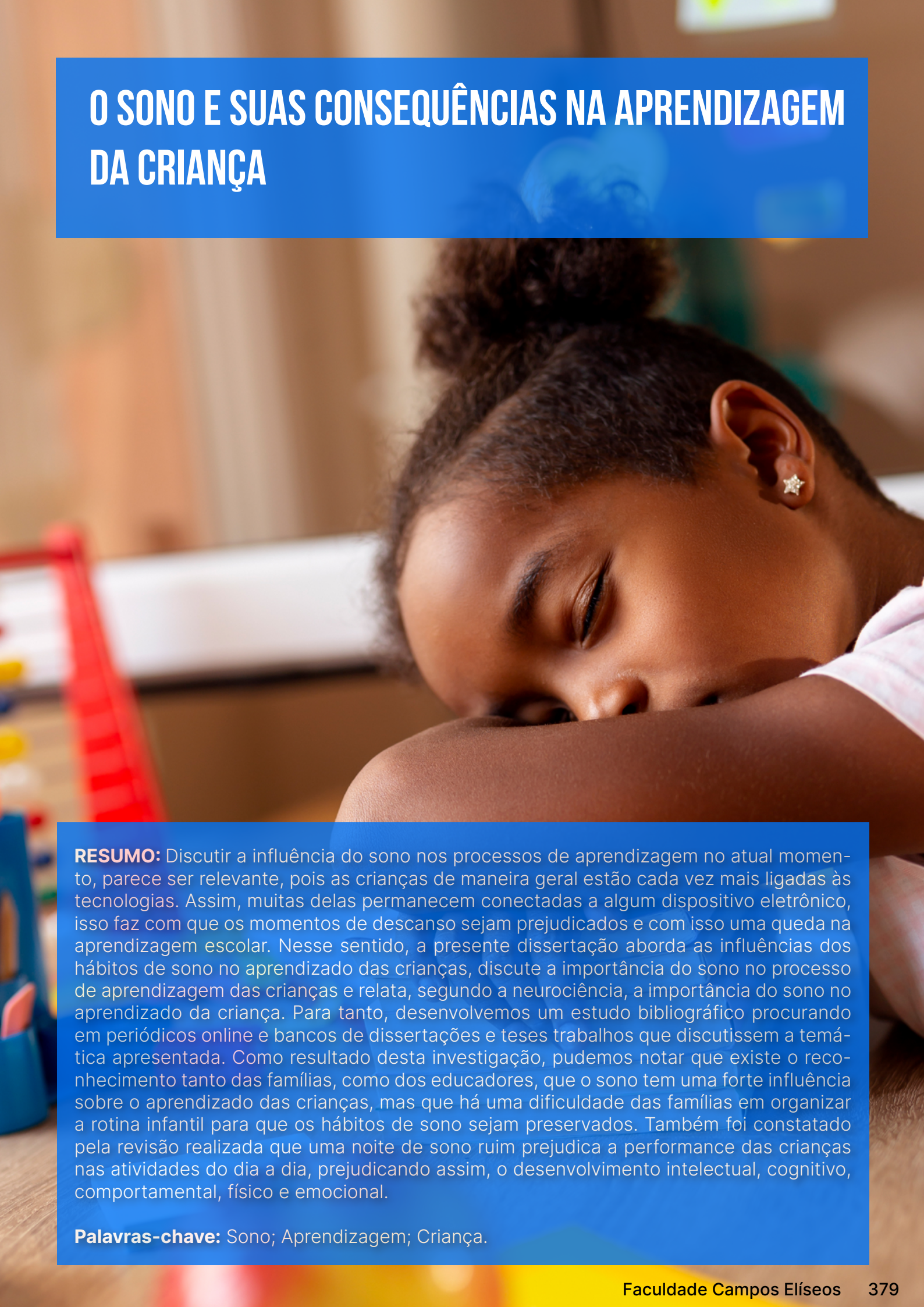
VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica** (2a. ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SILVIA QUEIROZ MARTINS

Graduada em Matemática pela Faculdade Uninove 2005;
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove;
Professor de Ensino Fundamental II – Matemática na EMEF
Otoniel Mota, Professor de Educação Infantil e Ensino
Fundamental I na EMEF Otoniel Mota.

O SONO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



RESUMO: Discutir a influência do sono nos processos de aprendizagem no atual momento, parece ser relevante, pois as crianças de maneira geral estão cada vez mais ligadas às tecnologias. Assim, muitas delas permanecem conectadas a algum dispositivo eletrônico, isso faz com que os momentos de descanso sejam prejudicados e com isso uma queda na aprendizagem escolar. Nesse sentido, a presente dissertação aborda as influências dos hábitos de sono no aprendizado das crianças, discute a importância do sono no processo de aprendizagem das crianças e relata, segundo a neurociência, a importância do sono no aprendizado da criança. Para tanto, desenvolvemos um estudo bibliográfico procurando em periódicos online e bancos de dissertações e teses trabalhos que discutissem a temática apresentada. Como resultado desta investigação, pudemos notar que existe o reconhecimento tanto das famílias, como dos educadores, que o sono tem uma forte influência sobre o aprendizado das crianças, mas que há uma dificuldade das famílias em organizar a rotina infantil para que os hábitos de sono sejam preservados. Também foi constatado pela revisão realizada que uma noite de sono ruim prejudica a performance das crianças nas atividades do dia a dia, prejudicando assim, o desenvolvimento intelectual, cognitivo, comportamental, físico e emocional.

Palavras-chave: Sono; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

Os hábitos de sono podem interferir de forma significativa nos processos de aprendizagem das crianças em fase escolar. São muitos os fatores que influenciam nessa aprendizagem, como a condição biopsicossocial, os conteúdos programáticos da escola, o espaço escolar, e também o profissional que lida com os alunos.

Um fator que interfere no desempenho do aluno, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente, se relaciona com o período vigília-sono, é a sonolência do aluno no horário da manhã que pode diminuir depois do recreio. Se não quisermos esquecer o que aprendemos durante o dia, não devemos passar a noite em claro.

Esse tema só pode ser estudado por causa das novas descobertas e tecnologias de estudo do cérebro, e também no conhecimento vindo de diversas áreas do conhecimento, que se preocupa com o modo de vida das pessoas da nossa sociedade. Ultimamente os cientistas atribuem maior importância ao estudo da qualidade de sono na infância, pois é muito importante no desenvolvimento escolar e também no bem-estar da criança.

Mas para que esse bem-estar seja preservado é preciso que as famílias se comprometam com o desenvolvimento de hábitos saudáveis de sono. Para que isso ocorra é desejado que os pais conheçam os efeitos positivos ou as consequências de sua falta ou a qualidade inadequada do sono, e assim darem as condições necessárias para que as crianças tenham melhor qualidade de vida e aprendam mais e melhor.

Além disso, as famílias devem observar as rotinas das crianças ao longo do dia pois, os hábitos de uso das tecnologias, os momentos de preparação para o descanso noturno, a quantidade de horas de sono, entre outros fatores, pode significar um melhor aproveitamento dos momentos de vigília. Assim, pode-se dizer que o maior desafio é modificar o comportamento das crianças, sendo necessário sensibilizar os pais e professores, pois esse assunto é pouco debatido nas escolas.

O problema da falta de sono tem sido ignorado e deixado em segundo plano, e pode muitas vezes aumentar e acabar chegando a casos severos afetando o desenvolvimento e bem-estar da criança. A pessoa matutina, aquela que é obrigada a acordar cedo, dorme menos do que precisa, chega sonolenta na escola, e isso reflete no desempenho escolar.

A partir do que foi exposto, este trabalho busca investigar quais as influências dos hábitos de sono no aprendizado das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para isso, estabelecemos como objetivo geral analisar as influências dos hábitos de sono no aprendizado das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e como objetivos específicos discutir a importância do sono no processo de aprendizagem das crianças e relatar, segundo a neurociência, a importância do sono no aprendizado da criança.

Essa pesquisa foi fundamentada em uma revisão bibliográfica com autores especialistas da área, através de seus trabalhos científicos, teses e dissertações.

O SONO E A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO EF

O livro “A psicologia do Sono” explica que todos os seres humanos dormem, porém uns dormem mais que outros: os recém-nascidos e as crianças mais que os adolescentes, os adolescentes mais que os adultos e alguns adultos mais que outros e assim sugere que o sono satisfaz uma necessidade biológica básica do organismo humano.

O sono é um episódio ativo e indispensável para o nosso organismo, fenômeno essencial para a sobrevivência e tem a função primordial de fazer a restauração corporal e mental, com diversos efeitos fisiológicos. Muitos cientistas enfatizam as consequências negativas da falta de sono, e isso é preocupante.

A privação do sono acarreta alterações significativas no funcionamento físico, ocupacional, cognitivo e social do indivíduo, além de comprometer substancialmente a qualidade de vida (JANSEN JM, et al., 2007), afetando assim o trabalho, os relacionamentos pessoais e o funcionamento diário com diferentes resultados a curto, médio e longo prazo.

“Além da qualidade de vida, os distúrbios do sono também comprometem a segurança pública, porque aumentam o número de acidentes industriais e de trânsito”. (MARTINEZ, 1999). “As estimativas sobre o índice de acidentes e mortes causados por sonolência ou cansaço variam de 2% a 41%, com alto custo em termos financeiros e da própria vida. (FERRARA & DE GENNARO, 2001).

As consequências das alterações no padrão de sono são diversas, podem ocorrer reduções na eficiência do processamento cognitivo, do tempo de reação e da responsabilidade atencional, além de prejuízo na memória, aumento da irritabili-

dade, alterações metabólicas, endócrinas, imunológicas, quadros hipertensivos, cansaço, náuseas, dores de cabeça, ardência nos olhos, visão turva, dores articulares e diminuição da libido.

Martin (1986) ainda sugere que os efeitos da privação de sono dependem do tipo e do tamanho da tarefa motora. Quando há distúrbios, precisam ser reconhecidos rapidamente para assim permitir o atendimento preventivo ou o tratamento precoce, porém a maioria dos casos de distúrbios do sono não é detectada, nem tratada, pois a maioria das pessoas desconhece que esta condição é crônica e tratável.

Muitos fatores podem influenciar no insucesso escolar dos estudantes, seja pelo método de ensino dos professores, pela infraestrutura escolar ou fatores que vão para além dos muros da escola como, por exemplo, a qualidade do sono dessas crianças.

A falta e/ou hábitos inadequados de sono repercutem nas atividades de aprendizado dentro e fora da escola, e podem causar: diminuição da motivação e concentração, déficit de memória, sonolência diurna, alterações de humor, queda da imunidade, entre outras.

De fato, a alternância diária do estado de sono e de vigília constitui um dos ritmos do corpo mais evidentes e presentes no cotidiano das pessoas (AHLGREN; HALLBERG, 1990).

A criança está aprendendo o tempo todo, não necessariamente aquilo que os pais ou professores tentam ensinar de forma intencional. Toda criança aprende explorando, experimentando e vivenciando o mundo a sua volta com sentido e significado real.

Relvas, (2014) considera que a atenção, a memória e a compreensão são fatores que favorecem a aprendizagem. Ressalta, também, que todos os indivíduos têm a possibilidade de aprender, seja em maior ou menor grau. O importante é realizar uma observação e investigação precoce das estruturas que envolvem os fatores da aprendizagem.

Valle (2009) cita que a aprendizagem é uma atividade cognitiva que ocorre a partir da consolidação da memória e o sono tem importância fundamental nesse processo.

Pereira (2014) apresenta duas concepções de aprendizagem. Na concepção Neurobiológica, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses. Segundo Tarcitano (2014) na concepção pedagógica, a aquisição de conhecimentos ocorre pela experiência ou atividades intelectuais.

O sono é um aspecto importante da vida humana, pois sem um período de descanso o ser humano não consegue realizar as atividades cotidianas de maneira satisfatória. Isso ocorre também nas atividades educacionais, existem estudos que revelam que estudantes que possuem poucas horas de sono apresentam dificuldades nas aprendizagens.

O impulso para pesquisar o modo que o aprendizado é influenciado pelo sono se deu devido à curiosidade de entender como o aprendizado da criança acontece, além de ajudar no desenvolvimento intelectual, cognitivo, comportamental, físico e emocional, e é durante o período de descanso que o corpo libera os hormônios do crescimento.

Na Educação Infantil até existe uma preocupação com o sono na rotina das crianças menores e se tem o horário de

descanso preservado, mas quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental esse fator é esquecido. A escola acaba desconsiderando esses elementos, assim apenas os pais ficam responsáveis pela rotina de sono da criança.

Faz-se necessário também, a sensibilização dos próprios educadores uma vez que o tema ainda é pouco discutido no ambiente escolar. Para Valle, Reimão (2009), aprender é uma atividade cognitiva, que acontece a partir da consolidação da memória e o sono tem importância fundamental nesse processo.

Para que a criança desenvolva hábitos que envolvem questões referentes à higiene do sono, os pais e educadores precisam conhecer e valorizar a necessidade de um sono tranquilo e suficiente para o desenvolvimento, adaptação e aprendizagem da criança.

O sono tem grande influência no aprendizado da criança e quando há distúrbios precisa ser reconhecido, para permitir o atendimento preventivo ou o tratamento precoce e assim promover melhores condições de aprendizagem para as crianças.

A importância das famílias e dos educadores saberem da importância do sono no aprendizado da criança é a conscientização e saber lidar e intervir. Sabendo que tendo uma noite de sono ruim prejudica a performance delas nas atividades do dia a dia, prejudicando assim, o desenvolvimento intelectual, cognitivo, comportamental, físico e emocional.

De acordo com Louzada (2007), acreditava-se que o sono paradoxal seria a fase principal do processo de aprendizagem, porém estudos mais recentes mostram que o sono de ondas lentas é igualmente importante, é que essas hipóteses têm ganhado força por demonstrar o aumento da síntese de proteínas em áreas do cé-

rebro, como o hipocampo, que participam do processo de formação da memória. “Em lugar de aprender dormindo, talvez a frase mais correta, e que tem sido utilizada pelos pesquisadores da área, seja dormir para aprender” (LOUZADA, 2007, p.102).

Essa situação de sonolência “definida como um estado de transição entre a vigília e o sono ou como uma sensação subjetiva de necessidade de sono” (Louzada, 2007) pode ser reconhecida através da observação direta de atitudes de bocejio, espreguiçar-se e coçar os olhos porque são exemplos desse comportamento.

De acordo com Valle (2010), a aprendizagem representa uma forma de plasticidade neural, uma vez que ocorre a partir da consolidação da memória, tendo o sono importância fundamental nesse processo.

Então, o conhecimento da importância do funcionamento do cérebro, durante o sono, possibilita o levantamento de informações que podem subsidiar estratégias focadas no auxílio ao processo ensino aprendizagem, no momento em que se analisam fatores que interferem no movimento natural das habilidades cognitivas.

Também prepara para um possível diagnóstico dos problemas de aprendizagem, auxiliando no preparo e desenvolvimento de práticas facilitadoras da cognição humana, prevenção e atuações estratégicas que contribuem para o melhor desenvolvimento dos aprendizes.

Portanto, compreender os diversos aspectos do fenômeno do sono, buscar e aprimorar soluções para seus distúrbios sugere novas possibilidades de alcançar um rendimento adequado para as tarefas diárias, inclusive de aprendizagem e, mais do que apenas ter uma noite agradável, o sono será reparador.

De acordo com Uema et al. (2007) estudos vêm sendo feitos para verificar e explicar o efeito do sono sobre a memória e aprendizagem, incluindo o efeito do sono sobre o material apreendido e esquecido antes e após o sono. Apesar do consenso crescente a respeito do aumento da privação do sono em nossa sociedade, o impacto da perda do sono nas habilidades cognitivas não está bem estabelecido.

De acordo com Kolb e Whishaw (2002), aprendizado é uma alteração relativamente permanente no comportamento de um organismo, como resultado de uma experiência.

De acordo com Silva (2005), vimos que a falta de uma única noite de sono pode alterar funções de vigília nas crianças e conseqüentemente provocarem problemas de ordem comportamental e atencional, alterando o funcionamento cognitivo comprometendo sua capacidade de cumprir as exigências da escola.

O desnível no desempenho do aluno que estuda de manhã com o aluno que estuda a tarde poderia ser explicado pela influência do fator sono, devido aos períodos escolares incompatíveis com o relógio biológico.

Além disso, estudos apontam que a memória é consolidada durante o sono tornando-a de longo prazo e, através da retenção de lembranças e seu resgate, torna a aprendizagem, que é a mudança duradoura no comportamento, por meio do resultado da experiência, efetiva e duradoura.

O Sono para as crianças

Todo ser humano precisa de um descanso adequado, principalmente na infância, época em que o período de sono é fundamental para que os hormônios atuem no crescimento e desenvolvimento. É importante cuidar do sono desde o início da vida, até porque as variações na quantidade de sono são maiores durante a infância.

Os distúrbios do sono também são comuns em crianças e variam conforme a idade. Os despertares noturnos, insônias, sonambulismo, terror noturno, alterações respiratórias, distúrbios neurológicos, bruxismo, sonilóquio, epilepsia e enurese noturna podem ser causas de fragmentação do sono na infância.

O conhecimento científico acumulado ao longo das últimas décadas tem evidenciado a necessidade de divulgação sobre o sono no ambiente escolar e familiar, da importância do sono para a preservação da saúde e necessidade de mudança de hábitos e de valores.

O sono tem função restauradora essencial e importante papel na consolidação da memória. Enquanto as crianças dormem, solidificam o aprendizado e todas as outras tarefas que vão adquirindo ao longo do seu desenvolvimento.

Devido às crescentes atividades exigidas pela criança durante o dia, os distúrbios do sono estão se tornando cada vez mais comuns nas crianças. Os hábitos inadequados de sono repercutem nas atividades de aprendizado dentro e fora da sala de aula e podem causar: diminuição da motivação e concentração, sonolência diurna, queda da imunidade, déficit de memória, alteração de humor, entre outras.

Estudos realizados pela National Sleep Foundation (2013) mostram que dormir é tão importante quanto a alimentação, pois além de ajudar no desenvolvimento intelectual, é nesse período de descanso que o corpo libera os hormônios de crescimento.

E para cada faixa etária há um tempo mínimo de sono recomendado que está associado com a melhora na atenção, memória, comportamento, aprendizagem e controle emocional. A falta de rotina, alimentação inadequada, o ambiente, a agitação ou excesso de estímulos momentos antes de dormir, também são fatores que podem influenciar na qualidade do sono.

Acredita-se que a prática de hábitos adequados em relação ao sono, pode contribuir tanto na qualidade da saúde, como no rendimento escolar dos alunos. Há múltiplos fatores determinantes dos padrões de sono: biológicos, físicos, socioeconômicos e culturais.

Para Mora (2004), a privação ou ausência de sono adequado provoca mudanças na atenção e no desempenho. Braga & Cols (2009) afirmam que: "para as crianças, o sono é ainda mais importante do que para os adultos, visto que os hormônios do crescimento são produzidos justamente quando estão dormindo". Problemas com o sono, portanto, podem prejudicar o processo de desenvolvimento infantil. Em longo prazo, a privação do sono, pode comprometer seriamente a saúde, como envelhecimento precoce, diminuição dos tônus musculares, comprometimento do sistema imunológico, tendência a desenvolver obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e gastrointestinais e perda crônica da memória. Em curto prazo, a privação do sono, pode provocar: cansaço e sonolência durante o dia, irritabilidade, alterações repentinas de humor, perda da memória de fatos recentes, lentidão do raciocínio, desatenção e dificuldade de concentração.

Portanto, a qualidade do sono é um fator fundamental na vida das pessoas e deve ser observada desde a mais tenra idade, evitando prejuízos tanto no desenvolvimento da criança, quanto no processo de aprendizagem.

O SONO E A REGULAÇÃO NEUROBIOLÓGICA

A falta de sono pode promover sérias consequências à saúde, entre elas, problemas de aprendizagem, pois é sabido que a falta de sono está diretamente associada à piora de duas importantes funções cognitivas: memória e aprendizagem (SIEGEL et al, 2008).

Conforme Mindell, Boaz, Joffe, Curtis e Birley (2004) as perturbações do sono estão entre as queixas mais comuns ao longo de toda a infância. De acordo com os registros de médicos pediatras, estas estão em quinto lugar no que respeita às preocupações dos pais; a seguir às doenças físicas, alimentação, problemas comportamentais e deficiências físicas,

O conhecimento sobre o sono e suas peculiaridades, gerou descrições e entendimentos sobre as suas manifestações, somente após a organização da ciência, através de métodos adequados. Sabe-se também que em muito contribuíram os conhecimentos da área das neurociências, por meio da tecnologia de neuroimagem e da neuropsicologia, permitindo conhecer mais sobre o funcionamento cognitivo e sobre a aprendizagem humana (TUFIK, 2008, p.48).

Porém não se tem ainda explicações precisas para as funções do sono, no entanto, o funcionamento do cérebro e do organismo em geral está sob a influência da alternância da vigília com o sono.

O funcionamento de partes do nosso cérebro nos faz dormir e acordar naturalmente, e estamos de tal forma habituados a este relógio interno que muitas vezes não nos damos conta de sua existência, tão pouco de seus distúrbios.

Esse funcionamento chamado de relógio biológico regula o horário de todos os acontecimentos do organismo como a temperatura, níveis hormonais, ritmo cardíaco, pressão arterial e até mesmo sensibilidade à dor.

Conforme Guimarães (2008), esse mecanismo se centraliza no hipotálamo e é ativado pela luz, que gera avanço de fase entre o final do sono e o início da vigília em humanos.

O ciclo processado por esse relógio é chamado de cronobiologia e, por meio desse ritmo, pode-se prever o horário em que os eventos do corpo acontecem, mantendo o corpo alerta durante o dia e ajudando-o a relaxar à noite. Além disso, nem todas as pessoas possuem o mesmo ritmo biológico permitindo, em caso de alteração nesse processo biológico, comprometimento na regulação do organismo, provocando, como exemplo, o baixo rendimento das atividades, déficit de atenção, desordens de humor, entre outras (MARKS, 1995; REIMÃO, 1999, p.68).

Podemos abordar os múltiplos fatores determinantes dos padrões de sono: biológicos, físicos, socioeconômicos e culturais. O estudo do ciclo vigília-sono permite a discussão da saúde no contexto social, ao relacionarmos o padrão de sono com o estilo de vida das pessoas, às demandas sociais (trabalho, estudo, lazer), aos valores e preconceitos frente aos hábitos de dormir.

As consequências de hábitos inadequados de dormir podem ser discutidas, fornecendo subsídios para que os alunos do ensino fundamental e médio conheçam seu próprio corpo, respeitando seus limites, e possam refletir e escolher de forma consciente a sua rotina de vida.

O conhecimento científico acumulado ao longo das últimas décadas têm evidenciado a necessidade de divulgação, no

âmbito escolar e familiar, da importância do sono para a preservação da saúde e da necessidade de mudança de hábitos e de valores.

A privação do sono pode acarretar diversas patologias, afetando negativamente os sentimentos e a motivação da criança, gerando alterações cognitivas, como a diminuição do nível de alerta, humor como a irritabilidade, fisiológicas como a fadiga, dentre outros sintomas.

Dificuldades para concentração, velocidade de resposta diminuída, perda de memória, concentração e desempenho, aumento na incidência de episódios álgicos, capacidade reduzida para realizar atividades diárias, podem também ser resultado da baixa qualidade do sono.

Diante dos potenciais problemas de cunho psicológico, emocional, social e orgânico que a criança tende a desenvolver, caso existam alterações no padrão sono/vigília, é necessária a investigação de possíveis sinais no comportamento da criança.

A associação entre o sono, memória e aprendizagem é recente, meados de 1950, e alguns estudos já faziam referência ao sono, como é o caso de Stickgold e Ellenbogen (2008). Eles já diziam que o cérebro durante o sono não descansa, está sempre em atividade.

Inventaram a energia elétrica e inúmeros aparelhos eletrônicos mais sofisticados, estes contendo pigmentos de cores com intenção programada para nos manter despertos, as pessoas começaram a ficarem mais tempo acordadas dormindo mais tarde, sem saber das consequências desses comportamentos para nossa saúde.

Conforme Sousa e Ferreira (2014) colaboram que as causas da falta de sono são decorrentes da tecnologia, dos problemas

sociais, educacionais e culturais, e passam sem perceber pelas pessoas.

“De um lado, a sonolência diurna reduz os níveis de atenção, logo, diminui a prontidão para a aquisição de novos conhecimentos; de outro, o armazenamento do que foi aprendido também é prejudicado” (LOUZADA, 2007, p. 55). E isso se torna elemento de aflição e questões sobre uma realidade que é aceita com naturalidade e determinismo.

Os pais e educadores necessitam analisar a vida das crianças e adolescentes com as novas tecnologias, racionalizando o tempo com celular, estarem atentos no que fazem na internet, com quem se comunicam vetando alguns assuntos de adultos, pois tudo isso são riscos para elas. Como consequência das horas a menos de sono ou de ter uma noite com sono atribulado, cabe aos pais, educadores, políticas públicas de educação e saúde colocar um limite para ajustar esse problema.

CONSEQUÊNCIAS DA DEFICIÊNCIA DE SONO OU DA SUA FALTA

Os estudos mais atuais têm mostrado que a deficiência do sono ou sua falta tem preocupado muito a toda sociedade científica, eles alertam que existem interferências do atual modo de vida no nosso bem-estar, basta ver as manifestações de muitas doenças atuais relacionadas à vida moderna e ao processo de aprendizagem da nova geração.

Segundo Mora (2004) existe uma clareza maior sobre o sono, mas sabe-se muito pouco sobre sua importância, portanto é sem discussão indispensável. O sono é de natureza biológica, pelo fato que devemos dedicar uma boa parte das horas do dia com o sono, é porque é muito importante.

Ou de acordo com Huffington, (2014) se não dormimos o suficiente percebemos que não estamos produzindo o nosso melhor no trabalho, nas relações sociais, criatividade e equilíbrio emocional. Já Mora (2004) aponta outra hipótese sobre a função do sono, pois falta resposta clara e satisfatória sobre ele. O sono tem função orgânica relacionada à sobrevivência biológica, física, de natureza psíquica, cognitiva e mental.

Segundo Mora (2004), a falta de sono apropriado gera mudança no desempenho e na atenção; tem influência para fazer atividade mais complexa; tarefa que requer criatividade é afetada; o apetite aumenta; surge sintoma de cansaço, qualidade baixa para raciocinar, falta de capacidade para tomar decisão correta, estado de alerta muito prejudicado, tornando as pessoas propensas a acidente, concentração difícil, muito sono durante o dia, pode ter distúrbio como psicose, humor, epilepsia, dores de cabeça, etc.

[...] a privação do sono reduz a atenção, a concentração e a memória, além de afetar a inteligência emocional, a autoestima e a empatia pelos outros. E quando não dormimos o suficiente, ficamos propensos a violar os limites éticos, porque a falta de sono reduz o nosso autocontrole (HUFFINGTON, 2014, p. 878).

De acordo com Ribeiro, Silva e Oliveira (2014) definem como as causas mais comuns da perda do sono, seriam a diminuição e também a sua fragmentação. Quanto à restrição está relacionada ao mundo do trabalho, responsabilidade familiar, uso de remédios, etc.

Quanto à fragmentação se relaciona com a diminuição de horas de sono e a falta de qualidade, sendo consequências da condição biológica e/ou fator ambiental que o interrompe.

No entanto, as decorrências atribuídas à falta de sono estão presentes em algumas manchetes de revistas e jornais quando ocorrem acidentes graves gerados por pessoas sonolentas; pessoas mal-humoradas sem motivos aparentes ou nas escolas, quando os alunos mostram baixo desempenho.

Reforçando uma má qualidade de sono poderá trazer prejuízo na vida diária dos indivíduos, como baixo rendimento na escola, transtorno na relação familiar e social, sono excessivo de dia, dores físicas, aumentando o risco de acidentes no trabalho e no trânsito.

Huffington (2014) admite e afirma que indivíduo que dorme mal é sete vezes mais propenso a se sentir indefeso, e cinco vezes mais solitária. Isso causa conflito em todos os campos da vida, no relacionamento, no trabalho e na saúde.

Mora (2012), Gama (2013), sustentam ainda e argumentam que pesquisas feitas mostram que poucas horas de sono, em relação ao estilo de vida da criança, adolescente e jovem altera a produção de alguns hormônios como:

[...] melatonina; cortisol, hormônio do crescimento; leptina, responsável pela sensação de saciedade; interleucinas, que ajudam o organismo a se defender de infecções; e a insulina, que processa a glicose e previne a obesidade e o diabetes (GAMA, 2013, p. 127).

Essa autora, que faz tratamento de risco psiquiátrico e da saúde mental, fala sobre a falta de sono e o define como um “[...] estado alterado da consciência, complementar ao da vigília ou ao estado o desperto, caracterizado pela suspensão temporária da atividade perceptivo-sensorial e motora voluntária” (GAMA, 2013, p. 127).

Com muitos limites, a ciência nos fornece conhecimentos detalhados sobre o sono. Hoje se sabe que a pessoa passa por cinco fases de sono, e que cada um tem diversas ondas cerebrais que os caracterizam. Quatro fases têm padrões de atividades análogas, o sono sincronizado de ondas lentas REM, na quinta fase, sono paradoxal, a pessoa adentra em sono profundo, e em constante movimento dos olhos, alguns cientistas dizem que é o sono dentro do sono.

Esse se denomina de sono REM, que é uma abreviatura de Rapid Eye Movement, uma expressão inglesa que no português tem o significado de movimento rápido dos olhos, e isso se verifica no sono profundo.

O sono de ondas lentas (sono não REM) e o sono paradoxal (sono REM) alternam-se várias vezes durante a noite. Esses ciclos se sucedem a cada noventa minutos aproximadamente, isto é, durante o período de sono há cerca de sete ou oito ciclos de sono diferentes (MORA, 2004, p. 36).

Já para Gama (2013), o sono acontece em cinco estágios e varia sua duração de acordo com a idade e o metabolismo de cada indivíduo, que tem necessidade de mais ou de menos horas de sono conforme sua fisiologia e de seu mental, para recuperar as condições que se adéquam para ele seguir sua vida. Ele também diz que o atraso de fase compromete negativamente o desempenho na escola de crianças, adolescentes e jovens, pois priva parcialmente o sono, comprometendo a aprendizagem de duas maneiras:

“De um lado, a sonolência diurna reduz os níveis de atenção, logo, diminui a prontidão para a aquisição de novos conhecimentos; de outro, o armazenamento do que foi aprendido também é prejudicado” (LOUZADA, 2007, p. 55). E isso se torna elemento de aflição e questões sobre uma realidade que é aceita com naturalidade e determinismo.

Os pais e educadores necessitam analisar a vida das crianças e adolescentes com as novas tecnologias, racionalizando o tempo com celular, estarem atentos no que fazem na internet, com quem se comunicam vetando alguns assuntos de adultos, pois tudo isso são riscos para elas. Como consequência das horas a menos de sono ou de ter uma noite com sono atribulado, cabe aos pais, educadores, políticas públicas de educação e saúde colocar um limite para ajustar esse problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo verificam-se evidências que apontam que a falta do sono influencia no aspecto cognitivo e comportamental, prejudicando as realizações das atividades da vida diária, inclusive na escola e no convívio com os pais e familiares.

A falta do sono está diretamente ligada ao desenvolvimento de muitas doenças em todas as idades. Neste sentido, a prevenção, diagnóstico e tratamento das perturbações do sono, estão se tornando cada vez mais, uma questão multidisciplinar.

As perturbações do sono estão acompanhadas aos comportamentos impróprios, que podem estar na sua origem, mas que pode ser revertida quando o sintoma for identificado precocemente.

A prevenção torna-se um aspecto especialmente importante, quando a investigação demonstra que os problemas de sono, problemas sociais, comportamentais e de aprendizagem, com alguma probabilidade, podem predispor as crianças a perturbações de sono, como a insônia na idade adulta.

Deste modo, uma maior consciência por parte da comunidade, principalmente pais e agentes educativos, frente a esta problemática poderá ajudar a identificar precocemente os sintomas e a controlar os ruídos, em nível escolar, e também e no nível do bem-estar das crianças.

Na escola pouco se fala da importância do sono, da qualidade de vida e da aprendizagem e muito menos nos cursos de formação de professores. Esses estudos dos vários autores citados no trabalho reforçam a importância e urgência de incluir esse tema nos debates, reuniões de pais, nas salas de aulas e nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Com relação aos professores, o estudo apontou que existe a necessidade de maior orientação para lidarem de maneira competente com os impactos do horário escolar e a sonolência dos alunos. Por outro, os pais não levam em consideração as fases de desenvolvimento dos adolescentes por desconhecerem tais aspectos e, portanto, precisam ser alertados para que façam escolhas assertivas para o eficaz desenvolvimento cognitivo dos filhos.

Os alunos devem se conscientizar desses maus hábitos, aprendendo na escola a importância de dormir para melhor aprender. Há necessidade de analisar os nossos costumes, pois nem sempre o que está a nossa disposição é bom para a saúde e bem-estar de cada um.

Existe um aspecto relacionado à pigmentação azul, que tem nos aparelhos celulares e computadores, e essas ondas são prejudiciais às pessoas mais sensíveis à cor azul. No começo e início da noite, para se ter um sono tranquilo se deve evitar ter contato em ambientes e objetos que tenham a luz azul. Sabendo desse problema podem-se modificar hábitos como ver TV, computador, vídeo game.

Verificou-se que existe um impacto do horário escolar sobre o ciclo vigília-sono e isso é observado quando vimos que mesmo os alunos do turno da manhã, dormindo adequadamente às suas necessidades, eles apresentam diferença de desempenho em relação aos alunos da tarde.

Embora não se consiga evitar que alunos sejam matriculados em horários considerados improdutivos para alguns, deve existir um trabalho prévio, em sala de aula, que provoque um aquecimento nas habilidades de raciocínio e motive os alunos logo no início das atividades diárias, como forma de despertá-los através de desafios.

É necessário um programa de educação sobre o sono que atinja toda a comunidade escolar, sendo assim, alunos, família, professores e instituição. Enfim, deve-se ainda pesquisar melhor os efeitos da sonolência e outros aspectos a serem levados em consideração, como dados qualitativos do desenvolvimento humano e aprendizado na fase da adolescência.

Com base nos resultados descritos no presente estudo, o sono é fundamental para manter a homeostase e o equilíbrio do organismo humano, tanto para o cumprimento adequado das funções fisiológicas, quanto das psicológicas. A boa qualidade de sono é essencial para modular as funções cognitivas, bem como a consolidação da memória e a aprendizagem.

Dado isso, discutir a influência do sono nos processos de aprendizagem se faz importante como fonte para contribuir ao conhecimento do tema e na divulgação de informações, normalmente precárias, principalmente com relação às que são passadas pelas escolas aos alunos e famílias. Portanto, os alunos em fase de aprendizagem necessitam de maiores cuidados e de atenção, observando-se possíveis influências de problemas psicológicos decorrentes da privação do sono, pois esse é um fator muito presente na atualidade.

REFERÊNCIAS

- AHLGREN, A.; HALBERG, F. **Cycles of Nature: An Introduction to Biological Rhythms**. Washington, DC, National Science Teachers Association, 1990. 96 p.
- ARAÚJO, J. P.; MELO, H. C. S. **Distúrbios do sono e transtornos de aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, V. 10. Ano 1. Nov. 2016.
- RAGA, M; COLS. **A importância do sono para o crescimento e aprendizado infantil**. UNIG - Universidade Iguazu - Campus Itaperuna/ Departamento de Biofísica- Itaperuna - RJ. 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1046_0956_01.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2022.
- GAMA, M. A. **Outros riscos psiquiátricos e de saúde mental**. In: ABREU, C. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 125-134.
- GUIMARÃES, I. C. S. **Estratégias para ajuste do ciclo vigília-sono de adolescentes aos horários escolares matutinos: a educação sobre o sono e a exposição à luz solar**. Disponível em <https://bit.ly/3hCzWrl>. Acesso em nov. 2022.
- FERRARA, M.; De GENNARO, L. **How much sleep do we need?** Sleep Med Rev, 5: 155-79, 2001.
- HUFFINGTON, A. S. **A terceira medida do sucesso**. Rio de Janeiro: Sextante, 2014. LILI MIN et al. (Org.) Tecla Sapiens: Neurociência para todos. Campinas: Curt Nimuendajú, 2014.
- JANSEN JM, et al. **Medicina da noite: da cronobiologia à prática clínica**. Scielo - Fiocruz: Rio de Janeiro. 2007.
- KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.
- LOUZADA, F. M. **Atrasados e sonolentos**. Mente e Cérebro. São Paulo, v. 14, nº. 170, p.50-57, mar. 2007.
- LOUZADA, F. M.; MENNA-BARRETO, L. **O sono na sala de aula: Tempo escolar e tempo biológico**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007. 144.
- MARTINEZ, Francisco Sánchez. **Os meios de comunicação**. Brasília: In: Ministério da Educação Medianamente! Televisão, cultura e educação, 1999.
- MATHIAS A, et al. **Incentivar hábitos de sono adequados: um desafio para os educadores**. Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo: UNESP. 2006: 718-731.
- MINDELL, J., BOAZ, A., JOFFE, M., CURTIS, S. & BIRLEY, M. **Evidence based public health policy and practice: Enhancing the evidence base for health impact assessment**. 2004. Journal of Epidemiology Community Health, 58, 546-55.
- MORA, Francisco. **Como funciona o cérebro**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PEREIRA, M. S. C.; COLS. Cérebro e Educação. **Aspectos que perpassam as Teorias da Aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2014
- GONÇALVES MF, Reimão R. **Sono e rendimento escolar de crianças de 7 a 9 anos**. In: Reimão R, org. Sono normal e doenças do sono. São Paulo: Associação Paulista de Medicina; 2004.
- RELVAS, M. P. R.; **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- RIBEIRO, C. R. F.; SILVA, Y. M. P. da; OLIVEIRA, S. M. C. de. **O impacto da qualidade do sono na formação médica**. Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica. Acre, v.1, n.12, p.8- 14, jan. /mar., 2014.

SOUSA, I. C. de; FERREIRA, D. L. **Relação entre as pesquisas sobre o sono e a escola.** In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2014, Campinas/SP. Anais. Campinas: Unicamp, 2014, p. 1-9. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm> Acesso em: 4 de junho de 2022.

STICKGOLD, R.; ELLENBOGEN, J. **Dormir e Lembrar. Mente e Cérebro,** São Paulo, v. 16, nº 191, p. 30-37, dez. 2008.

TARCITANO, L. A. C. **Neuroplasticidade cerebral e Aprendizagem.** Wak Editora. Rio de Janeiro, 2014

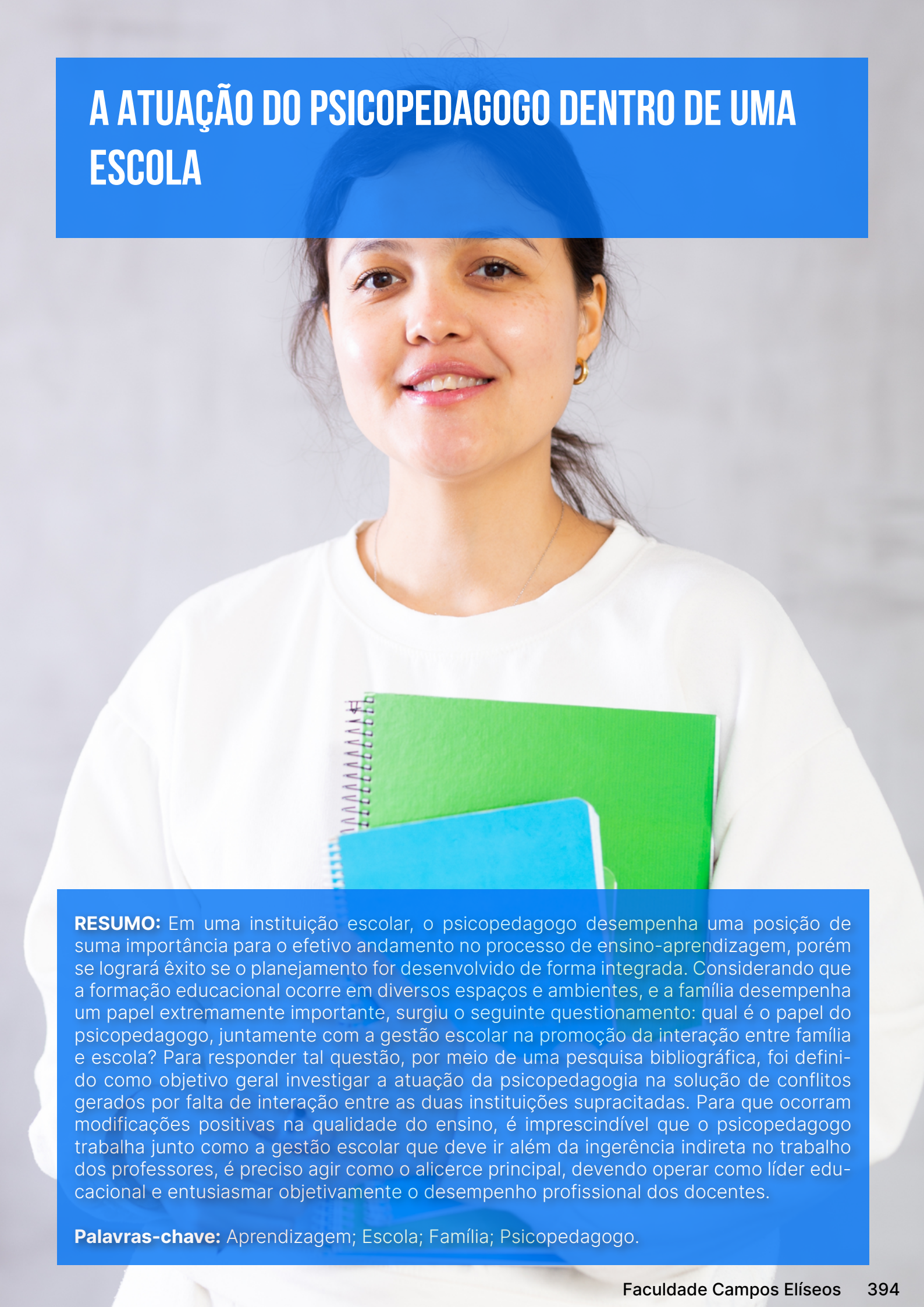
TUFIK, Sérgio. **Medicina e Biologia do Sono.** Barueri: Manole Ltda, 2008. p.483.

VALLE, E. L. **Sono e aprendizagem.** In: Segredos do sono. REIMÃO, R.; ROSSINI, S.; VALLE, L.E.; L.; 2011.

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 provoca 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 quali-

tativa 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, sentimentos, 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 (PROST 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/espço 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 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 esco-

la, 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 como 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.

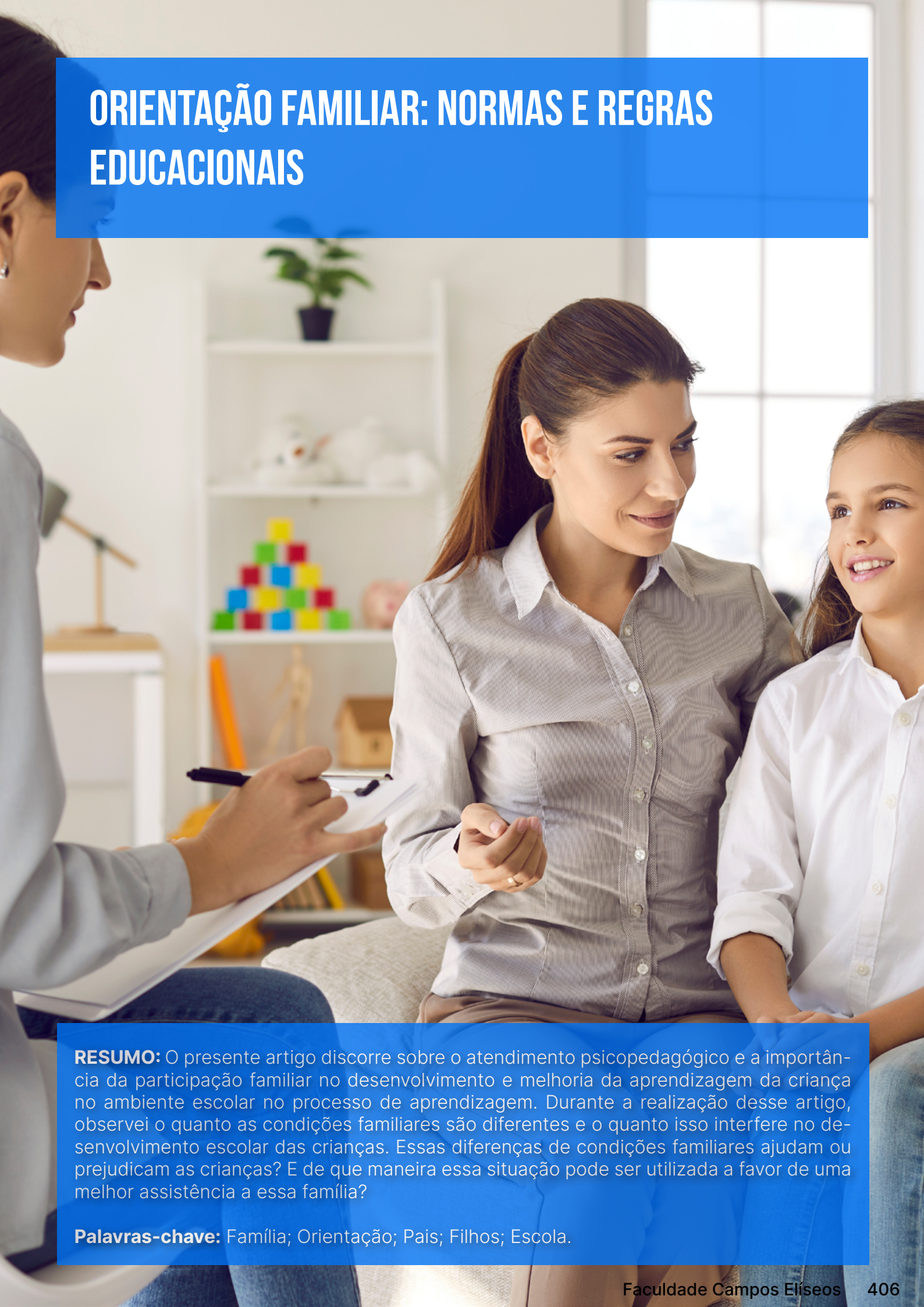
REFERÊNCIAS

- 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, Nádia. **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: Artmed, 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/v19n55/01.pdf>>. 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. 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.

TÂNIA BELÉM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guarulhos (2013); Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Professora de Ensino Fundamental e Infantil - na EMEI Professora Dinah Galvão. Professora de Educação Básica – na EPG Josafa Tito Figueiredo

ORIENTAÇÃO FAMILIAR: NORMAS E REGRAS EDUCACIONAIS



RESUMO: O presente artigo discorre sobre o atendimento psicopedagógico e a importância da participação familiar no desenvolvimento e melhoria da aprendizagem da criança no ambiente escolar no processo de aprendizagem. Durante a realização desse artigo, observei o quanto as condições familiares são diferentes e o quanto isso interfere no desenvolvimento escolar das crianças. Essas diferenças de condições familiares ajudam ou prejudicam as crianças? E de que maneira essa situação pode ser utilizada a favor de uma melhor assistência a essa família?

Palavras-chave: Família; Orientação; Pais; Filhos; Escola.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos o homem foi considerado o chefe da família, aquele que saía cedo para trabalhar e prover tudo o que a família necessitava, porém, nos últimos anos estão ocorrendo significativas mudanças do papel da mulher na família, no mercado de trabalho e na sociedade.

Por se tratar de um assunto delicado e complexo, o convívio familiar nem sempre acontece como se espera. Hoje é comum o casal sair cedo de casa para trabalhar e com isso ter pouco tempo de convívio com seus filhos ou mesmo com seu cônjuge, o que na maioria pode interferir na formação dos filhos por ficar sob a responsabilidade de outras pessoas, nem sempre um familiar.

De certa maneira isso tem se tornado uma grande dificuldade das famílias, pois o marido e a mulher assumiram junto o papel de gerir a família em igualdade de condições, dividir as funções, porém, ninguém lhes passou uma fórmula para ambos gerir a família com harmonia.

Existem outros formatos de família além de homem e mulher, essa diversidade não será discutida já que todos somos iguais perante a legislação e todos merecemos respeito. Além disso, a modificação nos formatos familiares não interfere nas intervenções necessárias para uma boa aprendizagem.

Vale citar ainda, que há muitas famílias com mulher solo, com todas as responsabilidades e o homem apenas contribui com uma porcentagem financeira mensalmente, alguns nem isso.

Em alguns casos os familiares priorizam outros interesses, o que gera uma série de problemas familiares como dificuldades de convivência entre o casal, reclamações sobre a vida escolar das crianças, separações e divórcios, dificuldades na hora de impor limites aos filhos e isso demonstra que grande parte dos problemas trazidos pelos responsáveis e pelo menor corresponde à real problemática da família.

O atendimento especializado dá suporte, apoio, diálogo e orientação na busca de soluções reais para os conflitos oferecendo benefícios significativos a todos os membros da família. Assim, este trabalho tem como objetivos, investigar através do atendimento psicopedagógico a importância da participação familiar no desenvolvimento e aprendizagem da criança no ambiente escolar.

E, como justificativa, mostrar que cada família possui sua identidade, com intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes e de protegê-los. E a escola contribui com o desenvolvimento da criança reforçando princípios de cidadania, humanidade, além dos conhecimentos científicos e culturais.

A psicopedagogia desempenha um importante papel entre essas duas instituições, família e escola, a fim de compreender as dificuldades e obstáculos a serem superados.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa e estudo realizado através de observação de atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem. O estudo foi baseado em atividades psicopedagógicas na faculdade do curso de Psicopedagogia. Após observação de crianças com dificuldades de aprendizagens por um período, com materiais como Caixa Lúdica, desenho livre entre outros objetos estruturados e não estruturados. A criança demonstrou interesse pelos materiais e participou com maior entusiasmo dos brinquedos estruturados e a família foi orientada sobre as intervenções necessárias.

NORMAS E REGRAS DE APRENDIZAGEM

Com o passar dos anos e das mudanças na sociedade, nos valores e até mesmo nas normas e regras em vigor no país, a educação das crianças passou a ser fonte de estudos e pesquisas, referentes à família e as instituições de ensino, parcelas significativas na responsabilidade e de total parceria no método de formação dessas crianças.

O grande fator contraditório nesse caso se dá pelo simples fato de que no ambiente escolar e familiar, as ambições com relação a educação desses menores não são exercidas entre uma das partes, gerando conflito entre as partes.

Independentemente de tudo isso, as organizações precisam assumir as responsabilidades que a elas são outorgadas, visando garantir as aprendizagens e respeitar os direitos das crianças, o exercício da cidadania e democracia.

Durante a escrita desse artigo foi pesquisando a teoria, pautada em pesquisas bibliográficas, qual é o verdadeiro papel da família e da instituição escolar no desempenho da criança com embasamento teó-

rico para boa qualidade de aprendizagem, tendo a criança como protagonista.

Nos estudos realizados por Vasconcelos (1989) nota-se que os alunos vêm para a escola demonstrando falta de limites, que deveriam em tese ser obrigação da família educar, mas são delegadas para as escolas.

Vendo por outro ângulo, nota-se que a família, apesar de suas responsabilidades sobre a criança, precisa de orientação para essa educação, como nos mostra Parolin (2007, p. 14) na seguinte passagem: "...sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos". Como consequência disto, a educação ofertada em ambas as instituições, ao invés de contribuir, concorre entre si, conforme nota-se nesta outra fala de Parolin: "os professores afirmam que as posturas familiares são adversas às posturas que adotam na escola com os alunos, como agravante em termos das suas aprendizagens".

FAMÍLIA: MUDANÇAS ATUAIS E RESPONSABILIDADES ANTIGAS

Antigamente, podia-se chamar de família um lar composto por pai, mãe e filhos vivendo em um mesmo ambiente, enquanto hoje em dia essa configuração se modificou, muitos pais vivem em lares separados, existem outros fatores como a diversidade.

Embora seja necessário salientar que essas transformações não devem ser tidas como tendências negativas ou suspeitas de "crise" da família é uma reorganização dos papéis sociais ao homem e a mulher atribuída tende a se modificar não dentro de casa, mas também no âmbito social.

Sob a perspectiva, Chalita (2001, p. 120) que diz: “a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família” e concorda com a legislação em vigor.

Assim, faz-se perceber que a ação da instituição escolar e da família, são fatores determinantes de desenvolvimento educacional e comportamental da criança.

Gabriel Chalita (2001 p.20) diz ainda que, “mesmo com dificuldades, a família tem o dever de: “formar o caráter, educar para os desafios da vida, perpetuar valores éticos e morais “. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço”.

Vasconcelos (1989, p. 123) contribui dizendo que dialogar requer mais do que possibilitar que os pais falem sobre o seu conhecimento, mas também, “É o olho no olho, estar junto, inteiro. Querer saber como o filho está indo, suas conquistas, temores, expectativas de vida, visão de mundo, preocupações etc.”

Deste modo, por meio da troca de vivências e conhecimentos, pais e filhos podem criar vínculos afetivos e uma educação pautada nos valores fundamentais para a vivência no mundo atual.

Outrossim, no que tange os limites e regras, Vasconcelos (1989, p. 125) menciona que:

Percebemos duas realidades contraditórias nas famílias: ou a ausência de regras, ou a imposição autoritária de normas. Muitas vezes, por um medo interno de não serem aceitos, os pais acabam não estabelecendo e/ou não fazendo cumprir os limites, levando a uma relação muito permissiva. Outras vezes, sentindo necessidade de fazer alguma coisa, mas não tendo clareza, acabam impondo limites, sem explicar a razão. A superação desta

situação pode se dar pelo diálogo, com afeto e segurança, chegando a limites razoáveis. Assim sendo, têm-se condições de não ceder diante da insistência infantil (VASCONCELOS, 1989, p. 125).

Assim, na constituição de normas e limites dentro de casa é muito importante o diálogo sem excessos, tanto na proteção ou correção. É primordial que a criança compreenda que os responsáveis e a escola querem o melhor para ela.

A formação do caráter da pessoa, o preparo para a vida e a estruturação do indivíduo são responsabilidades de sua família, quando a criança está em seu lar, esta deve preparar a criança para viver com liberdade, porém sem esquecer a responsabilidade sobre suas ações.

Portanto, se a criança não demonstra ter princípios, sejam eles éticos e/ou morais é essencial planejar o desenvolvimento desses valores na educação dessa criança como apontam os estudos de Feijó (2008, p.108) ao dizer que:

Quando preservamos valores morais e sociais, quando demonstramos interesse ao próximo, quando somos justos, honestos, equilibrados, assertivos em nossas atitudes, por modelação tendemos a formar filhos também justos, honestos, equilibrados e interessados em valores sociais (FEIJÓ, 2008, p. 108).

Portanto, toda atitude que os pais ou responsáveis tomam, interferem na aprendizagem das crianças, mesmo quando seus responsáveis não observam, como dito por Nolte e Harris (2003, p. 15):

Ser pai, mãe ou familiar responsável, presente e participativo na vida das crianças é de fundamental importância para o seu desenvolvimento, este se sente valorizado e importante. Tais sentimentos tra-

zem ganhos significativos para o aprendizado.

Existem muitas formas de fazer parte deste processo agregador como por exemplo: o auxílio na realização das lições de casa, o incentivo à leitura e o próprio envolvimento nos eventos que acontecem no âmbito escolar como festas, feiras etc.

Parolin (2007, p. 69) reforça a ideia de que a criança tem que saber que, “tem compromissos e precisa aprender a realizá-los” e as tarefas escolares enviadas para casa são oportunidades para desenvolver essa habilidade.

Observo a necessidade de planejar boas atividades extraclasse, não como algo já fixado nos estabelecimentos escolares e a serviço apenas do reforço do conteúdo, desprovido de significados, como destaca a Parolim:

Como um instrumento de aprendizagem. E que as aprendizagens advindas dessa “tarefa” sejam todas benéficas, promotoras de autonomia, provocadoras de reflexões e conhecimento e, sobretudo, com temperatura emocional mais baixa e com mais luz para todos nós! (Op. Cit., p. 71)

Sendo assim, a lição de casa precisa ser bem elaborada com o intuito de desenvolver a aprendizagem, o senso crítico, responsabilidade, autonomia do aluno e principalmente para que provoque reflexão sobre a realidade.

Quanto maior for a cumplicidade entre a família do educando e a instituição educacional, mais positivos e eficazes serão os resultados da aprendizagem da criança. Os pais têm que ser participativos nesse processo de educação dos filhos, devem auxiliar para um aprendizado mais consciente, de acordo com Parolin (2007, p. 36): “A qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será de-

terminante para o bom andamento do processo de aprendizagem da criança”.

É obrigação da família manter a frequência da criança na escola, e a importância de estarem presentes no contexto escolar é regulamentada e reconhecida na legislação brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 em seu artigo 205 destaca que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ECA).

Já a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) traz na Lei 9394/96, artigo 12º os deveres da família como uma das responsáveis pelo desenvolvimento educacional do menor, assim como a instituição educacional em criar meios de articulação com a família, além de informá-la sobre sua proposta pedagógica e outras diversas informações como frequência e rendimento escolar da criança, mas também frisa alguns princípios necessários no processo educacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1998, p.13).

Portanto, a educação ocorre no lar e em outras instituições formais, como a escola e/ou trabalho, na sociedade em geral, entendendo-se assim que a educação é um dever e uma obrigação tanto do Estado como da família.

Em decorrência disto, ambas as instituições (família e escola) devem interagir e contribuir de forma positiva em prol desse processo ensino-aprendizagem da criança. Em uma escola onde a democracia seja defendida o exercício da cidadania seja uma realidade, se faz eficiente a contribuição da família, como enfatiza Gadotti, (1993, p. 17):

A gestão democrática da escola implica que as comunidades, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1993, p. 17).

Fazer parte da vida educacional dos filhos, além de demonstrar cuidado e afeto faz com que o educando se sinta importante contribuindo com o processo de aprendizagem da criança.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esse artigo foi registrado em partes: num primeiro momento observamos a Anamnese Psicopedagógica de estudo de caso. Em segundo momento conheci, observei e avaliei. E num último momento, foi avaliado o processo de atividades técnicas projetivas, a sua concentração, atenção e interesse em atividades pedagógicas.

A Anamnese Psicopedagógica trata-se de uma série de perguntas realizadas com as famílias ou responsáveis da criança, onde é possível conhecer um pouco do dia a dia, da gestação, do convívio familiar e escolar.

Essa entrevista trata-se de várias perguntas que são elaboradas por um profissional e que tem por objetivo se aprofundar um pouco na vida da criança para

que se possa fazer um acompanhamento adequado, visando atingir um objetivo comum, que no caso é a resolução da queixa inicial.

Com essas informações iniciais, cabe ao Psicopedagogo investigar o que não vai bem com a criança em relação ao que se espera dela na aprendizagem e desenvolvimento.

É de suma importância que no momento da entrevista haja confiança entre as partes e que os responsáveis realmente falem tudo que for preciso para que o profissional possa entender a trabalhar para a resolução do problema trazido inicialmente.

Após a entrevista inicial realizada, é necessário oferecer atividades para a criança com materiais adequados para uma boa observação e avaliação, o principal objetivo é estudar as manifestações cognitivo-afetivas do paciente, numa investigação diagnóstica em que a queixa seja dificuldade de aprendizagem.

Durante essa investigação, o profissional faz uso de alguns materiais, dentre eles: folhas diversas, lápis, borracha, giz de cera, tesoura, cola, apontador, revistas e outros, possibilitando assim a observação do interesse do paciente nos materiais que ele quer utilizar e de que maneira ele vai fazer uso deles.

O profissional deve observar 3 fatores fundamentais para iniciar um diagnóstico: a temática, a dinâmica e o produto.

A temática é tudo o que o paciente diz;

A dinâmica é tudo o que o paciente faz e não apenas verbalmente falando, mas também seus gestos, postura, voz e outros aspectos e

O produto é aquilo que o paciente deixa registrado em papel, não apenas de maneira escrita, mas também em forma de recorte, dobradura, colagem etc. Lembrando que é muito importante também a observação da sequência realizada nesse processo.

No campo afetivo, o profissional pode observar diversos aspectos, dentre esses: distração, fugas, medos, choros, resistência, ansiedade, escolha da ordem dos materiais e outros.

Já no campo cognitivo o profissional deve observar fatores como: estratégias utilizadas, planejamento para realização das atividades, maneiras de utilização dos materiais etc.

Durante a realização da investigação, o profissional deve manter uma postura adequada, devendo manter-se ao máximo apenas como observador do paciente, podendo fazer algumas intervenções quando achar necessário.

É preciso compreender que a falta de interesse da criança já é um indicador a ser observado, é uma informação significativa, devendo ser investigado a causa do desinteresse.

As atividades e investigações podem ser feitas mais de uma vez, de acordo com a necessidade para uma melhor avaliação e observação do caso.

Devemos lembrar que os principais obstáculos na dificuldade de aprendizagem são: os emocionais, os cognitivos e os funcionais.

Depois das três etapas terem sido feitas, lembrando que a segunda e terceira etapa podem ser realizadas mais de uma vez, o profissional preparará sua devolutiva baseada em todo o processo realizado durante os encontros.

ESTUDO DE CASO (ESTÁGIO CLÍNICO)

Neste estudo de caso, foi elaborado o planejamento sob alegação de desatenção, desinteresse, dificuldade de concentração e de aprendizagem.

Realizei a observação da Anamnese Psicopedagógica durante o tempo necessário para compreender todas as informações referentes à criança, sua família e dinâmicas familiares e escolares.

A criança do estudo de caso apresenta comportamentos normais para sua idade, faz balé, brinca de bonecas, casinha, se alimenta normalmente, assiste TV e vai à escola.

Foi registrado no estudo de caso que a criança não foi planejada, assim como o pai não esteve presente na vida da criança e a mãe apresentou diagnóstico em depressão antes e depois do nascimento da criança, mãe e filhos moram com a avó, pois ainda dependem financeiramente de ajuda.

A criança teve seus anos iniciais sem grandes ocorrências onde o desfralde, o começar a andar, falar, fazer uso de brinquedos foram momentos tranquilos segundo os registros.

Observei no registro do estudo de caso que a criança apresenta características de teimosia, birra, é manhosa, não atende às solicitações dos adultos, além de ser superprotegida pelos avós.

Depois dos registros maternos, observamos os registros das observações da criança, foi realizado atividades psicopedagógicas com a criança, iniciando o encontro foi perguntado como ela estava e solicitaram que a criança mostrasse o que sabia, contasse o que tinham ensinado a ela e o que ela havia aprendido.

Foi registrado que a criança demonstrou interesse, participando com relatos sobre o que gostava de fazer, e que deseja ser bailarina, falou também como foi quando entrou na escola, que gostou porque fez novos amigos.

Um fato registrado e que chamou atenção foi dela observar a sala e logo se mostrar interessada numa casa de bonecas, algo que a mãe havia relatado que ela gosta bastante de brincar. A casa de bonecas não estava mobiliada e ela iniciou a montagem das mobílias, focando sempre na família e explicando o que estava fazendo. Nesses registros foi possível observar pelos relatos algumas rejeições familiares.

Durante as investigações registradas no estudo de caso foi possível observar que a criança sabe se expressar bem, tem coerência em sua fala, suas histórias têm começo, meio e fim, usa corretamente o tom de voz, demonstra postura e persistência para alcançar seus objetivos, fala bastante de maneira desinibida, diferencia o que é real do que é imaginário, demonstrou interesse nas atividades propostas etc.

Outra coisa que ficou evidente foi que a criança se sente capaz de realizar as atividades que são solicitadas, não se sentindo incapaz em nenhum momento.

Um dos registros foi para a realização de atividades técnicas projetivas, perguntando como ela havia passado a semana. Num segundo momento ela desenhou a si própria e companheiros em um dia feliz e triste. No momento feliz ela se desenhou de braços abertos e voltados para o Sol e o momento triste ela desenhou a família, no caso, ela, a mãe e a irmã, também foram observados os registros que a criança recortou e colou diversos materiais demonstrando boa habilidade.

Em seguida foi realizado um jogo da memória para observação da atenção, concentração, coordenação motora, raciocínio lógico e memória, os registros são de boas habilidades.

Foi avaliado que a criança não apresenta problemas sérios, apenas que o comportamento apresentado até então, reflete questões múltiplas, resultantes da construção e constituição do sujeito e das relações estabelecidas com os que ensinam e com o mundo.

No aspecto afetivo foi avaliado que ela tem baixa autoestima, além de sentimentos como excesso ou falta de proteção, ausência da figura paterna, o que dificulta a formação dos vínculos importantes para seu desenvolvimento afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as pesquisas, estudos e investigações feitas para a escrita desse artigo é possível afirmar que a aprendizagem da criança está diretamente ligada ao trabalho conjunto família/escola.

A família tem papel fundamental nesse processo, pois é a base inicial desse caminho a ser percorrido pela criança.

Sabemos que na relação família/escola, é necessária uma troca, onde a escola construa uma relação de diálogo mútuo e cada uma das partes tenha seus momentos de falar, ouvir e compreender o outro.

A busca de profissionais qualificados, aptos para observar, avaliar e diagnosticar, para que tanto a família quanto as escolas sejam orientadas da maneira mais adequada, contribuindo com a boa formação das crianças, sendo que em alguns casos a desatenção, desinteresse e dificuldade na aprendizagem, estão ligadas à maneira como esse educando é estimulado, tanto em casa quanto na escola e que muitas vezes também estão diretamente ligadas à baixa autoestima e conflitos familiares.

REFERÊNCIAS

<http://escolaparapais.opee.com.br/category/orientacao-familiar/>

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n1/1413-8123-csc-21-01-0119.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=B4IYB2iavO0>

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4913>

<http://www.portaldafamilia.org/artigos/orientacao-familiar.shtml>

<http://blog.psiqeasy.com.br/2017/09/13/e-o-c-a-entrevista-operativa-centrada-na-aprendizagem/>

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100010

TATHIANA PIATNICZKA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017) Especialista em Filosofia do Ensino Médio pela Faculdade Universidade Federal de São Paulo (2018).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS



RESUMO: A atualidade ocasionou consigo diversas mudanças em todo o mundo, e na educação as mudanças estão na visão ampla, ou seja, um paradoxo na pequena infância, onde está etapa inicial da Educação básica na qual se encontra a Educação Infantil contemporânea. Essa etapa, tornou-se objeto de estudos e pesquisas em todas as áreas: Pedagogia, Psicologia, Neurociência entre outras ciências que procuram entender o comportamento humano, estudos que são capazes de influenciar as experiências de aprendizagens.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Literatura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Devemos considerar que crianças que vivem em ambiente onde leitura e escrita estão presentes, apresentam uma facilidade maior em sua alfabetização.

A criança que tem contato com o mundo letrado terá a oportunidade de desenvolver o letramento, fase em que esta coloca a decifração do código alfabético em função de sua leitura de mundo.

Neste aspecto se evidencia o papel da escola e da família, para proporcionar o contato direto com o universo letrado, que proporcionarão à criança a ressignificação da simples decodificação das letras do alfabeto desenvolvendo potencialidades e formas de usar essas competências para escutar o mundo, em suas diferentes manifestações.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 2006 pp. 45-46).

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com 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 prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...], (SOARES, 2003, p. 92).

De acordo com Soares (2004, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Vários teóricos têm confeccionado conceitos de letramento, os quais julgamos fundamentais elencar para melhor entendimento do tema, assim Scribner & Cole postulam que:

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las.

O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento (SCRIBNER & COLE, 1981 p. 236).

Em todas as comunidades do mundo o processo de alfabetização é uma etapa de suma importância para a vida social e escolar do discente, especialmente nos âmbitos em que há valorização da escrita e da interpretação do que se lê, e ainda mais em nossa sociedade que vive em mudança constante de formas de comunicação, exige-se aprender a interpretar, a questionar, a escrever textos e compreendê-los, ou seja, refletir sobre a sua própria escrita.

Muito se fala sobre a educação no Brasil e podemos perceber que há uma preocupação constante com a alfabetização. É nesta direção que seguiremos com esta pesquisa, cujo tema abre o seguinte questionamento: qual o papel da família, das autoridades e dos educadores no atual cenário da educação brasileira?

Práticas de letramento a se ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-los objetos de ensino, incorporada aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos, práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados, práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003, p.108).

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e

competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada (KLEIMAN, 2005, p. 33)

AMPLIANDO OS OLHARES PEDAGÓGICOS E ENFATIZANDO OS CONHECIMENTOS

Conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página – seqüências de letras – escondem significados, que textos é que são “para ler”, não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada (SOARES, 2009, p.1).

Pois, é preciso que o professor da pequena infância seja mediador e utilize de diversos recursos e estratégias adequadas às diversas etapas da criança, como ferramenta de trabalho, encantar a criança a ponto que a mesma se interesse pelo universo letrado que faz parte essencial no desenvolvimento físico, psicológico e social. No mesmo contexto afirma Coelho (2000):

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivamente nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo entre os mais importantes está à necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil.

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizam, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita (WEISZ, 2002, p. 20).

Como afirma a autora, a psicogênese da língua escrita tem mostrado que as crianças constroem conhecimentos sobre

a escrita desde pequenas. É importante o professor conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm sobre a escrita, bem como orientar por meio de atividades que favoreçam a criança a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

A Hipótese SILÁBICA: divide-se em escrita silábica e escrita silábico-alfabética. Na Hipótese SILÁBICA, a criança supõe que a escrita representa a fala. É a fase que se inicia o processo de fonetização; nesta fase, ela tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras: “Está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 192).

Na Hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICA a criança apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. Ou seja, ela alterna escrita silábica com escrita alfabética, pois omite algumas letras:

O intérprete leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos palavras, em um desenrolar de surpresas que parecem infinitas. Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a representar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas.

Que existe nessas marcas que permitem não só iniciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura da mesma história tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua a controla de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, outra vez; grande parte

do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação (FERREIRO, 1992, p. 165-166).

O professor deve trabalhar paralelamente com os diversos tipos de texto necessitam aparecer como objeto de análise, propiciando aos alunos diferenciá-los, conhecer melhor suas funções e características particulares, levando-os a aprender a interpretá-los e escrevê-los como (bilhetes, cartas, diários, receitas culinárias, etc.) deve fazer parte do trabalho do professor, no entanto, esta deve vir acompanhada pela escrita de outros textos, com o apoio de modelos:

Para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 2001, p. 56).

Por meio dos estudos e pesquisas de hoje em dia, “Alfabetizar letrando” é: Democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

No momento atual em nossa sociedade se define que um indivíduo é plenamente alfabetizado, quando este possui capacidades de usar a língua escrita, nas mais diversas, situações de seu meio social, portanto não basta apenas ter o domínio do código alfabético, saber codificar e decodificar um texto e sim têm a necessidade de conhecer a diversidade de textos que percorrem a sociedade, suas funções e as ações necessárias para interpretá-los e produzi-los”.

Este processo de alfabetização perdura por toda a escolaridade e se inicia

antes da criança ingressar na escola, tornando o texto como ponto inicial, pois este possui uma função social e não mais as palavras ou sílabas sem sentido como era na prática tradicional.

As crianças desde pequena, ou seja, bebês nas instituições de educação infantil devem conviver com a leitura, a contação de história, a mágica e o maravilhamento que a leitura pode proporcionar, podemos assim aprender a “ler” que não significa alfabetizá-las sendo o letramento. Segundo Vygotsky (2002).

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ver o que está escrito, que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2002, p. 139).

Assim, a BNCC (2018) sinaliza que as instituições devem valorizar o protagonismo infantil e a importância que as mesmas apresentam através das brincadeiras, deverá acontecer nos campos de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, no qual a prática literária se mostra mais presente.

Para Lima (2009), a autora afirma como ensinar a “ler”. “Na Educação Infantil lendo e contando histórias, tendo o livro como suporte”, a autora destaca que ler é uma atividade cultural, e assim o ser humano precisa-se aprendê-los através das estratégias de imitação e de ser “ouvinte”, o que é fundamental nos primeiros períodos de desenvolvimento na infância, e acontecerá através da leitura de história com frases simples na qual a criança acompanhará com o livro à sua frente, aprendendo

aprender a relação entre a palavra escrita e a sonoridade.

É também suscitar o imaginário, e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]) É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos dum jeito ou de outro através dos problemas que vão sendo defrontados enfrentados ou não), resolvido ou não pelas personagens de cada história, (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez que se identifica com outro personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está vivido pela criança e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

APRENDENDO E ENSINANDO

Um outro aspecto fundamental para compreensão é que a criança no dia a dia nas instituições de Educação Infantil já convive em um mundo letrado no qual o incentivo a “leitura” já faz parte dessa realidade. Assim de acordo com Soares (2009) a autora enfatiza que:

Escrita espontânea, a observação da escrita do adulto, familiarização com letras do alfabeto, contato visual frequentemente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escritas com diferentes funções: calendários, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc. (SOARES, 2009, p. 1).

Em consonância com a autora citamos leis que consolidam a educação brasileira. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil destaca:

A importância do manuseio de materiais, de textos (livros, jornais, cartazes, revistas etc.), pelas crianças, uma vez que ao observar produções escritas a criança vai conhecendo de forma gradativa as formas da linguagem (RCNEI, 1998, vol.3, p.1).

Como também a (BNCC) Base Nacional Curricular Comum (2018) destaca que:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre o texto e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (RCNEI, 2018, p.42).

As citações acima enfatizam que o convívio com diferentes suportes e textos escritos as crianças desde bem pequeninhas na Educação Infantil vão formulando hipóteses sobre escrita e concomitantemente leitura e assim assimilando o sentido social da leitura e escrita.

Dado o exposto que a criança desde bebês elas vivenciam de situações comunicativas diariamente nas interações familiares, ainda mais na atualidade que muitas crianças e bebês desde muito cedo convivem com um mundo midiático principalmente nas grandes cidades.

Assim, cabe às instituições de Educação Infantil a promoção de diversas experiências positivas com a cultura literária nas quais a criança tenha acesso a cultura oral e a escrita e a participação de histórias, assembleias, narrativas que promovam a formação da identidade como ser pertencente a um grupo social.

Assim, Coelho (2000), A autora afirma para que seja efetiva a intimidação do leitor com a leitura, que para a autora “nes-

sa aventura espiritual que é leitura”, e são inúmeros fatores que contextualiza entre elas a adequação dos textos concomitantemente de acordo com a especificidade da fase da Educação Infantil.

De acordo com o artigo adaptado, (Revista Avisá-la 2004, p.10). Sugere seguir orientações para o planejamento de situações didáticas distintas, que contribuem para diferentes aprendizagens das crianças.

Força da Imagem – O uso das mensagens do texto, com cenário ou tematizar está prática e pode favorecer para as crianças entendê-la, preferencialmente com ilustrações nítidas e claras. Recomenda-se que não haja muitas ilustrações.

Quando refletimos sobre as infâncias e a Educação Infantil da atualidade podemos afirmar que vivemos o paradoxo das descobertas sobre a especialidades da infância contemporânea e está em constante evolução.

Contudo, essas infâncias apesar de muitas terem a acessibilidade apenas ao universo midiático, por outro lado, muitas crianças da atualidade, diferentemente das crianças das décadas anteriores, essas novas gerações não brincam na rua com primos e amigos, apenas interagem digitalmente.

Em outros casos, o único lugar que essa criança contemporânea se socializa é a Instituição de Educação Infantil, nas vivências com seus pares, crianças menores, como também com adultos, professores educadores e comunidade escolar, assim tendo acesso ao universo letrado.

O efeito desse processo, fez com que a educação trouxesse para si a responsabilidade educativa com relação a aquisição da oralidade e concomitantemente com acesso à leitura e o letramento, sendo as-

sim, a instituição de Educação Infantil entende seu papel na construção de sujeitos sociais, quando compreendemos que o ambiente da Educação Infantil acontece grandes interações, lugar onde as crianças muitas vezes aprendem a falar, a ler, se expressar e principalmente quando são inseridas bem pequenas nesse contexto.

A autora Barbieri (2012), destaca que “Educar é interagir com o outro, o que acarreta necessariamente dos sujeitos envolvidos na convivência”, ou seja, o mesmo ocorre no ensino da leitura, a criança só compreende a importância do ato social de ler quando tem o exemplo de adultos leitores.

Para Soares (2001): “O termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não existia, não nos dávamos conta dele, e, como não dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele” (SOARES, 2001, p.34).

Letramento é o termo que designa a “nova função” da alfabetização, sendo ler a partir das práticas sociais de forma contextualizada, “leitura” que a criança faz do mundo.

Sendo que, na educação Infantil, ludicamente através da atribuição de rabiscos, nas representações dos desenhos, nas brincadeiras, nas histórias passam a compreender o sistema de representação sons e signos, que é a língua escrita.

Assim, socialmente a criança inicia a compreensão da importância que tem a leitura e isso poderá despertar o seu interesse e deverá ser comentado de acordo com as especificidades de cada faixa etária da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legítima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a “segurança” que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado é suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

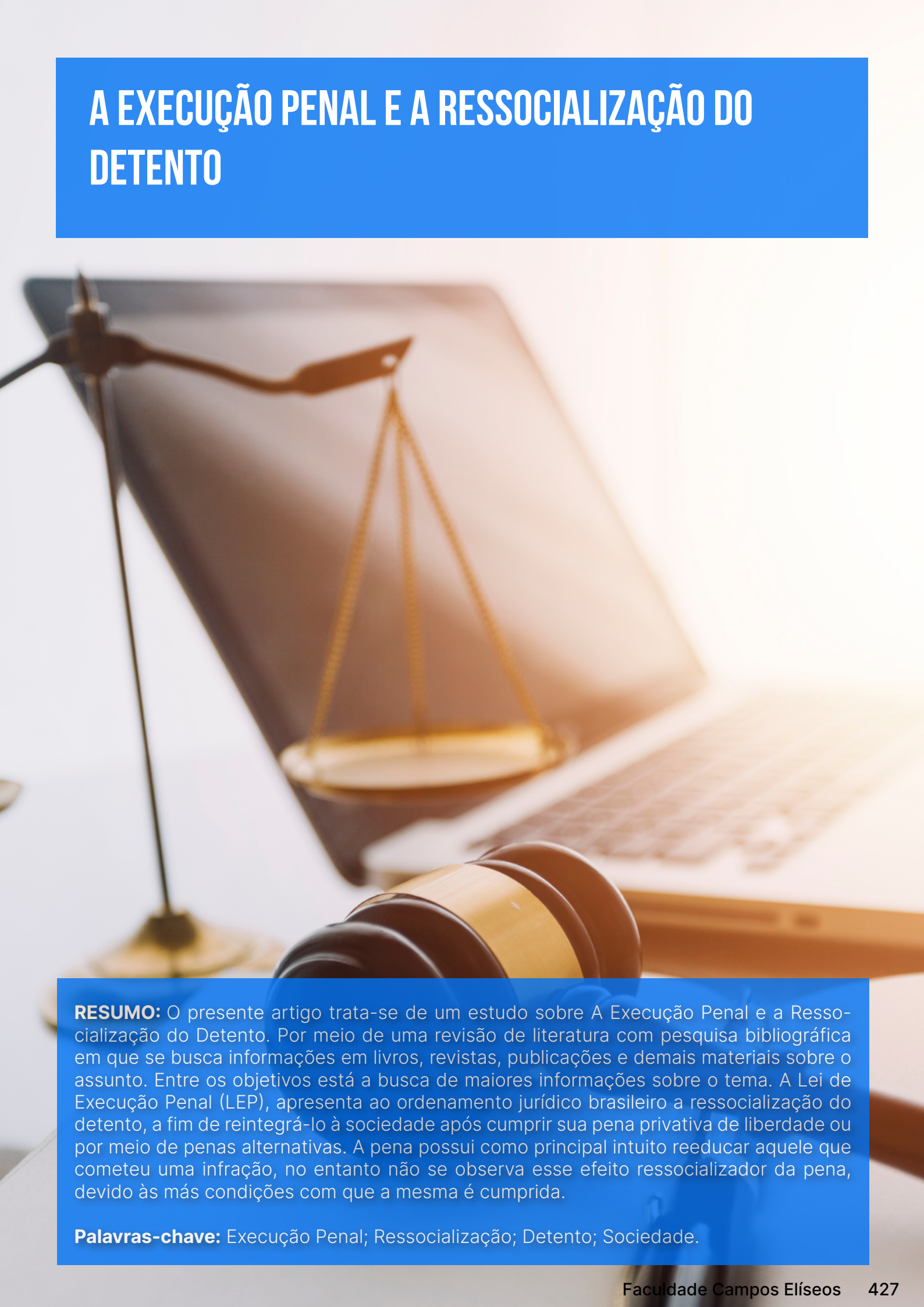
REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**, 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- BREDA, Tadeu. **O aluno precisa de informação para refletir**. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril, n. 22, p.10 – 12, março, 2009.
- FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro: **A estudiosa que revolucionou a alfabetização**.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 2009.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- VYGOTSKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

Valdonês Coimbra Corrêa

Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós-Graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

A EXECUÇÃO PENAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO



RESUMO: O presente artigo trata-se de um estudo sobre A Execução Penal e a Ressocialização do Detento. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se busca informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. A Lei de Execução Penal (LEP), apresenta ao ordenamento jurídico brasileiro a ressocialização do detento, a fim de reintegrá-lo à sociedade após cumprir sua pena privativa de liberdade ou por meio de penas alternativas. A pena possui como principal intuito reeducar aquele que cometeu uma infração, no entanto não se observa esse efeito ressocializador da pena, devido às más condições com que a mesma é cumprida.

Palavras-chave: Execução Penal; Ressocialização; Detento; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O Estado vem buscando a criar cada vez mais maiores e melhores espaços para a grande inserção de criminosos em unidades prisionais, no entanto pode-se verificar uma grande desordem do sistema prisional brasileiro, não somente quanto ao recebimento de detentos mas também para ressocializá-los, cuja finalidade é promover seu retorno à coletividade, ou seja a demanda criminal é muito grande para o mínimo espaço físico nas unidades prisionais, e muito pouco ou quase nada tem sido feito de concreto no sentido de que os programas legais estabelecidos dentro dessa lei, que é de reintegrar o criminoso, seja capaz.

Não é muito difícil identificar que o sistema prisional brasileiro encontra-se em estado de falência, com a ascensão das facções criminosas dentro dos próprios presídios restam somente uma opção para aqueles que se encontram ali, a filiação a um destes grupos criminosos a fim de conseguir proteção e sobreviver por mais tempo possível.

Os detentos vivem em guerra, dentro do sistema, os profissionais que ali atuam em sua maioria passam por pouco tempo de treinamento.

A sociedade interpreta o encarceramento como justiça, pois diversas vezes o sentimento de impunidade grita e as pessoas pedem pelo afastamento do infrator, no entanto, a finalidade da pena é reeducar esse sujeito para retornar à sociedade após o cumprimento de sua pena.

Em diversos casos os detentos cumprem além daquilo que lhe foi sentenciado, não possuindo um tratamento digno e não recebendo os benefícios que lhes são assegurados por Lei, não possuindo a mínima condição de ressocialização, o número de indivíduos reclusos é crescente e as unidades prisionais não vem conseguindo acompanhar esse ritmo.

Para que a reinserção social do detento seja possível é preciso a adoção de um conjunto de medidas as quais devem ser iniciadas antes do ingresso do preso no sistema prisional, durante o período em que estiver cumprindo sua pena e após sua saída.

A EXECUÇÃO PENAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

O sistema prisional brasileiro nos últimos anos vem apresentando um considerável aumento de indivíduos encarcerados, destacando-se entre os países com as mais elevadas taxas de pessoas privadas de liberdade, isso se dá devido a uma série de conflitos sociais que abalam a ordem pública em virtude da violência rural e urbana, onde diariamente presencia-se agressões, assaltos, crimes das mais variadas formas entre outros.

O sistema prisional deve assumir políticas públicas adequadas para a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, no entanto a realidade assistida é de que o sistema cumpre unicamente a função punitiva da pena, não atendendo às funções ressocializadoras e preventivas, ou seja os encarcerados são excluídos em estabelecimentos penais, onde não recebem quase ou nenhum tratamento, acumulados sem nenhuma orientação no sentido de ressocialização.

O Estado possui o dever de promover possibilidades para que o reeducando quando estiver em liberdade não volte a delinquir, no entanto o encarceramento provoca inúmeras perdas como: distanciamento familiar e social, saúde, trabalho, dignidade, educação entre outros.

Devido a isso a assistência governamental é extremamente importante para que o egresso do sistema prisional tenha a chance de refazer sua vida dignamente, sendo capaz de tornar-se um sujeito autônomo e emancipado, podendo intervir na sociedade de maneira crítica, bem como contribuir positivamente através do seu trabalho.

Onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitações do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade - em direitos e dignidade - e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta, por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças (LEMOS,2006, p 25).

Na unidade prisional o criminoso isola-se em um primeiro momento da pena, do restante do corpo comunitário, a fim de refletir sobre o ato ilícito que cometeu, esse momento funciona também como inibidor de práticas delituosas futuras, por parte de agentes, ou de supostas coincidências do então detento.

O principal objetivo da Lei é de conferir uma série de direitos sociais do detento, podendo então possibilitar não somente o seu isolamento e a retribuição ao por ele causado, como também a prevenção de uma parcela mínima de sua dignidade e a manutenção de indispensáveis relações sociais com a sociedade.

Se a LEP fosse de fato efetivada integralmente, proporcionaria a reeducação e ressocialização de uma significativa parcela da população carcerária, porém o que acontece é que, assim como a maioria das leis existentes no país, a LEP permanece somente no plano teórico, não sendo então cumprida pelas autoridades públicas.

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior [...]. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação (MIRABETE, 2002, p.24).

A Lei deixa expressamente claro, que é pressuposto da ressocialização do detento a sua individualização, para que possa ser dado ao mesmo o tratamento penal adequado, no entanto pode-se observar a dificuldade no processo de ressocialização do detento, visto que a superlotação das unidades prisionais torna praticamente impossível ministrar um tratamento individual a cada detento.

As ações de integração são na realidade um conjunto de intervenções técnicas, políticas gerenciais que possuem efeito durante e após o cumprimento da pena ou da medida de segurança, cujo intuito é de aproximar o Estado, comunidade e as pessoas beneficiárias, a fim de reduzir os impactos do sistema penal.

Conforme as práticas gerenciais atuais do Departamento Penitenciário Nacional considera-se que os projetos na área de Reintegração Social tem que conter pontos básicos: a formação educacional e profissional dos apenados, internados e egressos do sistema penitenciário nacional, que diz respeito ao processo pelo qual se procura associar a elevação da escolaridade e a educação profissional, com o acesso ao trabalho e à geração de renda, de maneira a preparar o beneficiário para ingresso no mundo do trabalho após o cumprimento da

pena privativa de liberdade, principalmente no que concerne à capacitação das mulheres em privação de liberdade; e a assistência ao preso, ao internado, ao egresso e aos seus dependentes faz referência a um movimento de promoção dos direitos dos apenados, internados, egressos, dependentes e familiares, criando condições para que estes possam exercer a sua autonomia.

Esse processo deve ser mediado pela inclusão dos beneficiários na agenda das políticas públicas de governo e pelo apoio a ações de instituições públicas e privadas, de caráter permanente, que tenham como objetivo prestar atendimento aos beneficiários, na forma e nos limites da lei: material, jurídica, educacional, social, religiosa e principalmente à saúde ao egresso, após a edição do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário.

O que se vê são condições degradantes e desumanas onde homens e mulheres são jogados sem que possam ao menos questionar a situação em que se encontram, tendo em vista que cadeia é “lugar de criminoso” e, para a sociedade em geral, quem está preso tem que sofrer para aprender que “o crime não compensa (PAIVA, 2015, p. 2).

A execução penal é um processo autônomo, formado por um conjunto de normas que tem como função principal a garantia da aplicação da pena dada em sentença, não só fazendo com que essa pena seja cumprida, mas que ela traga também segurança e direitos básicos e humanos ao apenado.

Devido a sua passagem no sistema carcerário o estigma o perseguirá, esse é um fardo que carregou por muitos anos e que o impede, muitas vezes, de ser reinserido na sociedade e poder gozar de direitos e deveres como um cidadão comum, assim como ser incluído no mundo do trabalho.

As portas fechadas pela sociedade que sente medo dessas pessoas, acaba por contribuir para que continuem inertes ou retornem à prática criminosa, tendo em vista que uma vez que sem trabalho e educação torna-se difícil manter-se de maneira honesta.

O mais grave inconveniente é que, tradicionalmente, tem levado a pena privativa de liberdade e à marginalização do preso. Não obstante tenha ele alguma ou todas as condições pessoais para se reintegrar no convívio comunitário de que esteve afastado – mas com o qual pode ter tido contatos por meio de visitas, correspondência, trabalho externo etc. –, o egresso encontra frequentemente resistências que dificultam ou impedem sua reinserção social. Se, de um lado, a reinserção depende principalmente do próprio delinquente, o ajustamento ou reajustamento social fica dependente também, e muito, do grupo ao qual retorna (família, comunidade, sociedade). Não obstante os esforços que podem ser feitos para o processo de reajustamento social, é inevitável que o egresso normalmente encontre uma sociedade fechada, refratária, indiferente, egoísta e que, ela mesma, o impulse a delinquir de novo. Assim, a difícil e complexa atuação penitenciária se desfará, perdendo a consequência de seu fim principal que é a reinserção social do condenado. Para evitar que isso ocorra, é indispensável que, ao recuperar a liberdade, o condenado seja eficientemente assistido, tanto quanto possível, pelo Estado, no prolongamento dos procedimentos assistenciais que dispensou a ele quando preso (MIRABETE, 2004, p. 86).

Alguns fatores podem favorecer o reingresso dessas pessoas à sociedade os quais configuram-se através da oferta de educação, curso profissionalizante, trabalho, assistência material, psicossocial, à saúde e jurídica, mas além disso é preciso que seja proporcionada a essas pessoas uma reflexão em torno das condutas ile-

gais, incentivando-as a agir de acordo com os bons costumes e com a ética, com valores moralmente constituídos e conforme a legislação.

Políticas Públicas podem ser definidas como um conjunto de Programas, atividades e ações do governo as quais se voltam para a solução de problemas encontrados na sociedade, com vistas ao bem coletivo.

Os desafios pelos quais o sistema prisional brasileiro passa é um problema público e confrontá-lo é interesse de toda a sociedade.

Portanto, é fundamental instituir uma estrutura que alcance tanto os detentos, suas famílias e as empresas que oferecem esse trabalho para os presos, pois todos estão progredindo conjuntamente durante todo esse período de cumprimento de pena. Todos esses aspectos são de grande importância, mas devemos lembrar que o direito, o processo e a LEP são somente métodos, indispensáveis, que regulamentam a reintegração social, mas, infelizmente, não possui um alcance absoluto, pois a maneira mais eficiente da sociedade promover a ressocialização ainda é através de políticas públicas e, essencialmente, pela força de vontade do apenado em se ajudar (MIRABETE, 2008, p.90).

O Direito Penal Brasileiro tem como base três grupos de leis: O Código Penal, que prevê o que é crime e demonstra as penas que serão executadas em decorrência do tipo de infração cometido; o Código De Processo Penal, o qual define as fases as quais as autoridades policiais deverão respeitar desde o notificação do crime até o julgamento; e a Lei de Execução Penal, que normatiza as condições mínimas do condenado no processo do cumprimento de sua pena.

A atual realidade dos presídios brasileiros, é degradante, devido a superlotação, não participação em atividades educacionais ou de trabalho, reprodução da violência, entre outros. A falta de uma infraestrutura de base para a realização da ressocialização dos presos para que assim possa-se garantir a execução do que prevê a legislação brasileira.

Considerando que as políticas públicas devem ser voltadas ao atendimento de demandas da população, e neste caso, em específico e inclusive, de pessoas que estão sob custódia do Estado, recorde-se que a Lei nº 7.201/1984 (Lei de Execução Penal) representa o marco legislativo voltada ao desenvolvimento de ações pelo Estado com o intuito de inserir egressos no mercado de trabalho. Em seu Art. 10º determina que é dever do Estado a assistência ao preso e ao internado tendo como objetivo a prevenção do crime e a orientação do mesmo a retornar à convivência em sociedade (BRASIL, 1984).

Devido a essas condições as Políticas Públicas devem basear-se na defesa dos direitos daqueles que estão privados de sua liberdade com ênfase na dignidade da pessoa humana, através de projetos e programas que assegurem a assistência prevista na Lei de Execução Penal, já quando fala-se em políticas públicas para a ressocialização dos detentos as mesmas devem estar focadas em um processo de minimização ou diminuição dos níveis de vulnerabilidade e das pioras em decorrência do processo de aprisionamento.

Cabe destacar que é importante que haja a união entre as políticas sociais e de segurança pública visando assim a possibilidade de efetividade da ressocialização dos apenados.

No campo das políticas de execução penal, diante da diversidade de fatores que envolvem o tema, é necessário propostas e estratégias específicas de acompanhamento e avaliação, que valorizem concepções mais abrangentes e totalizantes, que busquem apreender a ação, sua formulação, implementação, execução, processos, resultados e impactos. Ou seja, que não só se invista em uma avaliação apenas de resultados, que mensura quantitativamente os benefícios e malefícios de uma política ou programa; mas também de processos, que qualifique decisões, resultados e impactos (JULIÃO, 2010, p.540).

A finalidade da pena é fazer com que o recluso reflita sobre seu erro e busque repará-lo, modificando sua maneira de pensar, no entanto o que pode-se observar é que quando a pena assume um caráter retributivo, não conseguindo apresentar a função restauradora/formadora, ela acaba servindo para corromper o infrator, sem antecedentes a especializar-se junto aquele já imiscuído na criminalidade.

Essa realidade é um reflexo direto do tratamento e das condições a que o condenado foi submetido no ambiente prisional durante o seu encarceramento, aliada ainda ao sentimento de rejeição e de indiferença sob o qual ele é tratado pela sociedade e pelo próprio Estado ao readquirir sua liberdade. O estigma de ex-detento e o total desamparo pelas autoridades faz com que o egresso do sistema carcerário torne-se marginalizado no meio social, o que acaba o levando de volta ao mundo do crime, por não ter melhores opções (ASSIS, 2007,p.75).

Não se observa o efeito ressocializador da pena, devido às formas e as condições com que a mesma é cumprida, sem uma existência digna e sem qualquer reflexão da parte do condenado que leve a uma proposta nova de vida.

O modelo ressocializador propugna, portanto, pela neutralização, na medida do possível, dos efeitos nocivos inerentes ao castigo, por meio de uma melhora substancial ao seu regime de cumprimento e de execução e, sobretudo, sugere uma intervenção positiva no condenado que, longe de estigmatizá-lo com uma marca indelével, o habilite para integrar-se e participar da sociedade, de forma digna e ativa, sem traumas, limitações ou condicionamentos especiais (MOLINA, apud SILVA, 2003, p. 38).

Uma sociedade que condena um criminoso precisa também passar por um processo de qualificação para se tornar apto a recepcionar o egresso de maneira a acomodá-lo, não com preconceito, indiferença, descaso ou medo mas sim com atenção e respeito.

Será bom que os mais belos projetos que forem encarados, as mais dispendiosas realizações não conduzirão à ressocialização dos delinquentes se estes não verificarem que a sociedade que antes o rejeitou, após o crime, não está disposta a ajudá-los (SEABRA apud FALCONI, 1998, p. 133).

Diversas medidas são adotadas para que se possa alcançar a reinserção social do detento, no entanto as mesmas não conseguiram ainda demonstrar a sua efetividade.

O cumprimento da Lei de Execução Penal integralmente já poderia representar um avanço no caminho da ressocialização, porém observa-se que o Estado é o maior violador dos direitos humanos, impedindo que isso aconteça e diversos institutos da LEP ficam sem aplicabilidade.

Atualmente, é comum se afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação e meio ambiente. Para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se

utilizam das Políticas Públicas que podem ser definidas da seguinte forma: “[...] Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]”. Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (LOPES e AMARAL, 2008, p. 5).

O sistema prisional mostra-se esgotado, e é comprovado que não basta investir somente no encarceramento mas sim que deve haver investimento do Poder Público na recuperação dos encarcerados, através de políticas de trabalho e educação, com a finalidade de garantir que os mesmos tenham condições para refazer suas vidas e não caiam na reincidência.

Diante do caos que permeia a reintegração social daquele que cumpriu pena no sistema prisional, instituições públicas vem contribuindo para promover reais possibilidades de ressocialização, onde são realizados projetos direcionados à educação profissional e ao trabalho, no entanto tais ações ainda mostram-se insuficientes para suprirem as demandas dos egressos.

O cumprimento da pena na prisão não deve resumir-se exclusivamente no trancafiamento de uma pessoa em estabelecimento prisional para o efeito de ser submetida a normas de segurança e de disciplina. Ao afastamento obrigatório do recluso da vida em liberdade devem corresponder compensações que visem estimulá-lo ao exercício de direitos não atingidos pela condenação, atenuando, assim, os efeitos desse afastamento e possibilitando promoção de um processo de gradual reintegração social. [...] os efeitos deletérios da internação forçada devem ser evitados através de um procedimento prisional que reduza significativamente o perigo da dessocialização (FRANCO, 2005, p. 65).

Embora não haja uma política de ressocialização adequada, é importante salientar que se tem evoluído muito tanto nas questões carcerárias quanto nas questões penais, processuais, penais e de execução penal.

A saída do cárcere e a procura por programas de apoio têm como justificativa a confiança na reinserção através do trabalho. No entender de muitas pessoas, baseando-se nos discursos judiciais e prisionais, existe redenção para os que apresentam bom comportamento e se arrependem, vivendo sob as regras da sociedade, como trabalhadores. O modelo de trabalho ambicionado pelos egressos é o trabalho formal, com pagamento de salário, que os introduz no mercado, gozando das suas concessões e garantias (MADEIRA, 2016).

A sociedade atua de forma significativa na luta pela igualdade social, no entanto quando o titular desse direito é o egresso, a lei por si só não consegue acabar com o preconceito, surge daí um dos principais problemas encontrados pelos ex detentos ao cumprir sua pena e estarem em liberdade, a ausência efetiva destes direitos humanos.

É extremamente importante a valorização do egresso como ser humano, no entanto para que isso aconteça é preciso desenvolver uma política social de conscientização a qual inclua na sociedade o respeito mútuo, com o intuito de fazer com que acreditem que esse indivíduo é capaz de se regenerar.

Mesmo que a estigmatização esteja presente na vida dos ex-detentos e das pessoas de seu convívio familiar, ainda existem aqueles que são solidários, como demais parentes e vizinhos, os quais representam grande significado em suas vidas devido a ajuda emocional, financeira e afetiva.

Cabe ressaltar que a comunidade possui papel de extrema importância para que o indivíduo sintam-se acolhido, não apenas junto a sua família mas sim no ambiente social em que se insere.

Compreender as questões que assolam os presídios e refletir sobre seus aspectos é de suma importância, essa postura deve ser assumida por toda a sociedade, pois não trata-se apenas de um problema de segurança pública, mas sim um problema social, tendo em vista que o sistema prisional é negligenciado pelo poder público e inúmeras vezes também pela sociedade que age com total desprezo em relação à população carcerária.

Cabe salientar que o detento possui o direito de saída temporária para visitar um familiar em épocas festivas, por exemplo, isso deixa a população em pânico, pois nesse período muitas pessoas cometem novos crimes durante esse período.

Mesmo que a sociedade tenha motivos para essa intolerância, esse preconceito não resolverá o problema, o combate ao preconceito é uma tarefa difícil pois ele está ligado a questões sociais.

Um dos motivos dos entraves quanto à garantia das condições de ressocialização de fato é o descaso do poder público, pois embora o Brasil tenha diversos dispositivos legais e programas que visam a ressocialização, o projeto não atingiu o patamar desejável.

Altos índices de desvios de verbas também são determinantes na negação de acesso aos direitos que devem ser efetivados através dessas políticas, outro desafio é o preconceito da sociedade pois historicamente a população brasileira estigmatiza as pessoas que passaram por instituições prisionais o que não favorece a um recomeço de vida social, ou seja é preciso a superação por parte da sociedade em

relação a noções pré-concebidas acerca daqueles que estiveram em situação de exclusão e subalternidade.

Apesar disso, parece que logo depois da liberação o ex-internado esqueceu grande parte do que era a vida na instituição e novamente começa a aceitar como indiscutíveis os privilégios em torno dos quais se organizava a vida na instituição. O sentimento de injustiça, amargura e alienação, geralmente criado pela experiência do internado e que comumente assinala um estádio na sua carreira moral, parece enfraquecer-se depois da saída (GOFFMAN, 2001, p. 68).

Tal realidade é reflexo das condições às quais o condenado foi submetido no ambiente prisional, aliada ao sentimento de rejeição e de indiferença, sob o modo como é tratado pela sociedade e pelo próprio Estado quando alcançada sua liberdade. A marca de ex-detento e falta de amparo por parte das autoridades responsáveis fazem com que o egresso torne-se marginalizado no meio social, o que acaba levando-o de volta a criminalidade.

Devido à pouca visibilidade política que o sistema penitenciário propicia existe a dificuldade na liberação de recursos, em alguns casos não há bons quadros de gestores nessa área, que apresentem projetos viáveis para receber o dinheiro.

Cabe salientar que os egressos são seres humanos, por mais que tenham cometido algum crime, os mesmos têm a chance de voltar à sociedade, reconhecer seus erros e começar uma nova trajetória.

O período de reclusão acarreta em uma perda temporária da cidadania, e a saída do sistema prisional traz um sentimento de perspectiva de uma nova realidade e reconquista.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras.

Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um entendimento construtivo, como também, uma aprendizagem significativa em torno do ensino de Filosofia.

A pesquisa desenvolveu-se através de investigação, leitura, conhecimento, reflexão, e com base em análise pessoal sobre o tema norteador do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fala-se em ressocialização da realidade atual do sistema penitenciário brasileiro parece ser uma utopia, mas é preciso que esse pensamento deixe de existir para que os direitos dos apenados como dignidade, possam acontecer.

Sabe-se que, na atual realidade, o modelo de ressocialização mostra-se ineficaz e os estabelecimentos prisionais não ressocializam. É necessário reconhecer que a reinserção social do preso será somente viável se ocorrer antes do mesmo assumir esse status de condenado, sendo-lhe oferecidas condições dignas de existência e de trabalho para que, ao reconhecer que sua dignidade e sua individualidade estão preservadas, ainda que sob restrição da liberdade sofrida em razão de pena imposta, não veja motivos para desviar-se e passar a integrar a zona de criminalidade.

Ingressando nessa realidade e em seguida no sistema penitenciário, não pode-se esperar que o infrator, por vontade própria, recupere-se e, ao sair da prisão, não volte a delinquir, até porque a sociedade, que antes o excluiu, novamente o fará, só que agora com mais força em razão do estigma adquirido quando internado.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Rafael Damaceno de. **A Realidade Atual do Sistema Penitenciário Brasileiro**. Revista CEJ, Brasília, Ano XI, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado**. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13248-13249-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 Fevereiro 2024.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei de nº 7210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 21 Fevereiro 2024.

FALCONI, Romeu. **Sistema Presidial: Reinserção Social?** – São Paulo: Ícone, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.45, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26 Janeiro 2023.

LEMOS, Carlos Eduardo Ribeiro. **A dignidade humana e as prisões capixabas**. 2007, p. 25.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**.

MADEIRA, L. M. **Mudanças no sistema de justiça criminal brasileiro nas duas últimas décadas: rumo a um Estado Penal?**

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal: comentários à Lei Nº 7.210, de 11-7- 1984**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Execução penal: comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-1984**. 11. Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. FABBRINI, Renato N. **Execução penal**. 11a ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PAIVA, Barbosa. **Ciências criminais em debate. A humanização no sistema penitenciário e a aplicação de tais princípios no espaço carcerário**, [S.l.], n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/index/login?source=%2Findextransgressoes%2Farticle%2Fview%2F7692%2F5848>. Acesso em: 28 Fevereiro 2024.

SILVA, José de Ribamar. **Ressocializar para não reincidir**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Tratamento Penal em Gestão Prisional. Curitiba: UFPR, 2003.

Valéria Soares da Fonseca

Graduada em pedagogia em Unisantana, Unicid, Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Sociedade Unifesp, Pós Graduação Lato Sensu em Uso Indevido de Drogas. valeriasoaress@gmail.com

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este artigo visa compreender o papel da literatura na alfabetização diante dos desafios contemporâneos, como a extinção de livros e a presença crescente de dispositivos tecnológicos. Diante da dificuldade em ver crianças se envolvendo com livros, a pesquisa explora a importância da literatura no desenvolvimento educacional e infantil. A revisão de literatura, baseada em palavras-chave específicas, selecionou 10 artigos que fundamentam a relevância da literatura na alfabetização e no desenvolvimento das crianças. O objetivo é analisar as dificuldades no processo de alfabetização e propor estratégias que integrem a literatura na rotina diária, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Destacando assim, a importância da literatura infantil na alfabetização, com ênfase em iniciativas como o PNAIC e o PNLD. Scliar-Cabral salienta o SSA, enfatizando a consciência fonêmica. Concluímos assim, que a literatura é vista como essencial, integrando Ciência, Tecnologia e Sociedade na alfabetização científica. Projetos como o Ninho valorizam a literatura no ensino inicial, enquanto abordagens como a de Zuin et al. focam na interação social e generalização do significado das palavras. A literatura desempenha papel crucial nas habilidades linguísticas, apesar das críticas à Política Nacional de Alfabetização.

Palavras-chave: Influência Literária; Desenvolvimento Infantil, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Sabemos das dificuldades em alfabetizar uma criança e essa dificuldade vem se multiplicando com a extinção de livros e a chegada dos aparelhos tecnológicos, sendo assim esse projeto busca veemente compreender o papel da literatura na alfabetização dessas crianças.

Afinal, em uma nova era onde o mundo tecnológico se encontra de fácil acesso e em todos os lugares, é difícil ver as crianças com um livro em mãos, se familiarizando com as histórias infantis e com as letras que ali se encontram, buscando assim conectar a importância da literatura para o desenvolvimento infantil e educacional foi realizada essa pesquisa onde fora possível analisar as dificuldades as quais foram notadas no processo de alfabetização e compreender como podemos auxiliar essas crianças a fim de facilitar o processo de alfabetização, incluindo a literatura em sua rotina diária e utilizando essa para o auxílio do desenvolvimento intelectual desses alunos.

Para que esse projeto pudesse ser desenvolvido foi realizada uma revisão de literatura, essa revisão teve como objetivo selecionar 10 artigos referentes a importância da literatura no desenvolvimento infantil e na alfabetização, sendo esses artigos selecionados com base em suas palavras chaves que foram selecionadas no campo de pesquisa do periódico capes, sendo elas: literatura, infantil, alfabetização, desenvolvimento infantil, dentre outras palavras chaves.

Scliar-Cabral, 2019, crítica a seção "O processo de alfabetização" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, apontando falhas essenciais que comprometem a definição da aprendizagem da leitura e escrita.

Destacam-se confusões entre som, fonema, letra e grafema, evidenciando falta de compreensão dos princípios dos sistemas alfabéticos, o que influencia em uma linha de questionamentos acerca da ideia de "consciência fonológica da linguagem" e argumenta que não há tal coisa, apenas consciência fonêmica, além disso, critica a afirmação de falta de regularidade nas relações entre fonemas e grafemas, defendendo a existência de regularidades nos sistemas alfabéticos.

Dessa forma, também são abordados equívocos na definição de alofones e destacada a necessidade de compreender que as letras representam fonemas, não sons, ressaltando assim, a falta de preparo dos autores da BNCC e mencionando a intenção de analisar um decreto relacionado à Política Nacional de Alfabetização.

O Programa "Conta pra Mim" é mencionado como parte das iniciativas propostas pela PNA (Política nacional de alfabetização), focando na literacia familiar. A PNA define literacia familiar como práticas e experiências relacionadas à linguagem vivenciadas pelas crianças com seus pais, dessa forma, destacando a importância do ambiente familiar no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, propondo programas de literacia familiar como medidas preventivas contra o insucesso escolar, especialmente em famílias de nível socioeconômico mais baixo, e por fim, realiza a indicação de utilização do Programa "Conta pra Mim" que foi desenvolvido para promover práticas de literatura familiar (SILVA et al., 2021).

Brandão e Souza, 2017, abordam a importância do encontro entre crianças e livros no contexto educacional, destacando a riqueza proporcionada pela língua escrita, que se junta à língua oral no processo de educação, enfatizando a necessidade de acesso a obras literárias desde o início do processo de alfabetização para integrar as crianças na cultura escrita.

Zuin, et al., 2022, aborda a importância da significação na teoria de Vygotsky, destacando seu papel tanto no aspecto social e interativo quanto no psicológico. No contexto social, a significação influencia as relações sociais e a formação do indivíduo dentro de um grupo, contribuindo para a perpetuação da cultura.

No âmbito psicológico, a significação permite a mediação semiótica, possibilitando a operação mental com signos descontextualizados.

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Brandão e Souza (2017) iniciam a discussão mencionando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2013, destacando a distribuição de livros de literatura infantil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Alfabetização na Idade Certa.

Esse esforço visou promover o letramento desde os primeiros anos do ensino fundamental, incorporando recursos didáticos como livros e jogos. A pesquisa dessa dupla examinou a efetividade do PNLD-PNAIC em 2013, analisando a composição dos acervos distribuídos, o investimento financeiro e a relação entre o governo e as editoras, ressaltando a diversidade de gêneros literários nas obras e seu impacto no mercado editorial.

Ao considerar as dificuldades enfrentadas por crianças no processo de aprendizagem, Scliar-Cabral (2019) destaca a percepção contínua da fala e a transição para a compreensão da escrita, sublinhando a importância da consciência fonêmica no processo de alfabetização. A metodologia do Sistema Scliar de Alfabetização é apresentada como uma abordagem que visa reciclar neurônios para facilitar o reconhecimento e compreensão da escrita.

Oliveira et al. (2023) expandem a discussão ao abordar a literatura infantil como ferramenta crucial para a alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto PIBID, ao analisar a realidade da Escola Municipal Dr. Joaquim Assumpção, busca integrar atividades pedagógicas que atendam às necessidades da escola, relacionando Ciência, Tecnologia e Sociedade. A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta o papel do ensino de Ciências na formação contemporânea.

Aquino e Domingues (2022) introduzem programas que proporcionaram aprendizagens significativas, incluindo experiências como a apresentação de escolas-campo, leitura e discussão de textos acadêmicos, participação em eventos, ensaios, leituras, contações, gravações e edições de vídeos. Destacam uma mudança nas motivações para leitura, com ênfase no gosto pessoal e crescimento individual, gerando benefícios tanto para acadêmicos quanto para crianças, apesar dos desafios do ensino remoto durante a pandemia.

Pereira e Saldanha (2021) contribuem para a discussão apresentando o projeto Ninho, que explora a perspectiva discursiva no ensino inicial da leitura e escrita. A colaboração entre professores iniciantes e pesquisadores é enfatizada, promovendo o desenvolvimento profissional e ampliação de horizontes dos educadores. Destaca-se a adaptação do projeto durante a pandemia de COVID-19, enfatizando a importância da literatura infantil e da poesia no ensino da leitura e escrita.

Zuin et al. (2022) inserem a discussão sobre Vygotsky, enfocando a questão do significado da palavra e sua relação com a formação de conceitos, destacando a importância da generalização na interação social genuína. Silva et al. (2021) abordam o Programa "Conta para Mim" como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), destacando seu papel na promoção de práticas de literacia familiar. Essa iniciativa busca sensibilizar a sociedade sobre a importância da leitura em família, incentivando o hábito de leitura e envolvendo os pais na vida escolar dos filhos.

Ao considerar a evolução do modelo de ensino, Zuin et al. (2022) destacam a transição da "Educação Bancária" para uma abordagem mais participativa e dialógica proposta por Paulo Freire.

Isso reconhece o aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento, enfatizando a importância do diálogo problematizador. A linguagem é compreendida como fundamental para o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração, constituinte da consciência humana. Eles afirmam a relevância da literatura e do letramento no processo educativo.

Segabinazi e Brito (2018) e Chagas e Dominguez (2015) fornecem uma base histórica para a discussão ao abordar a evolução do conceito de alfabetização, destacando a importância dos métodos sintético e analítico, além de considerar a contribuição de Ferreiro e Teberosky na ampliação do conceito de alfabetização.

Ambos ressaltam a necessidade de ir além da simples alfabetização, reconhecendo a importância do letramento e da literatura nos anos iniciais. A experiência do PNAIC em Santa Catarina é citada, juntamente com obstáculos como a falta de espaços adequados e a importância de envolver as famílias na prática de leitura.

Brandão e Souza (2017) retornam à discussão, questionando se a compra em larga escala pelo governo contribui para a redução dos custos unitários dos livros. Eles observam a diferença de valores entre aquisição governamental e venda em livrarias, levantando questões sobre a acessibilidade das famílias brasileiras à compra de livros de literatura e se as escolas priorizam a aquisição de materiais de leitura para alunos e professores.

A chegada das obras do PNLD - PNAIC de 2013 é destacada, ressaltando a importância de os profissionais da educação conhecerem os 75 títulos disponibilizados, não apenas para enriquecer o repertório de leitura dos professores e alunos, mas também para contribuir para a formação do professor como leitor de literatura.

IMPORTÂNCIA DA EXPOSIÇÃO À LITERATURA

Scliar-Cabral (2019) expressa suas preocupações em relação à nova Política Nacional de Alfabetização, destacando sua ênfase na educação domiciliar e na abordagem fônica liderada por Carlos Francisco de Paula Nadalim.

Ao realizar uma crítica à proposta, ele resalta a ausência de fundamentação científica e conhecimento fonológico, alertando para o risco de satanização dos métodos fônicos. Além disso, destaca a oposição do Secretário Nadalim ao letramento, evidenciando as diferenças conceituais.

A análise do decreto 9.765 revela, segundo Scliar-Cabral, a falta de referência à dimensão social da literatura e incoerências conceituais. Ele critica a ausência de reconhecimento dos traços invariantes como componente essencial para a alfabetização e destaca a falta de ênfase nos componentes essenciais para a escrita, defendendo a necessidade de uma abordagem integrada entre ciências humanas e biológicas para aprimorar as políticas de alfabetização e superar os desafios no Brasil.

Chagas e Dominguez (2015) corroboram a discussão ao ressaltar a importância da formação literária no ciclo de alfabetização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Eles destacam o papel crucial do professor alfabetizador ao mediar o contato das crianças com livros, promovendo o acesso a diferentes gêneros literários. Além do aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), os autores defendem a importância de ensinar a função social da escrita, seu significado na cultura letrada e criar um ambiente escolar propício para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Silva et al. (2021) trazem uma perspectiva pedagógica fundamentada na Psicologia Histórico-cultural, enfatizando a importância do desenvolvimento das funções psíquicas por meio da interação social e apropriação de signos.

Eles criticam a abordagem simplista e unilateral do programa "Conta para Mim" e defendem uma visão mais ampla da literatura como elemento crucial na formação das crianças. Destacam a importância da escola e dos professores neste processo, ressaltando a contribuição da literatura para a humanização dos sujeitos e o desenvolvimento de diversas funções psicológicas.

Zuin et al. (2022) expandem a discussão ao reconhecerem o texto como uma ferramenta essencial no trabalho com a linguagem na escola. Eles enfatizam a produção de textos a partir dos gêneros textuais, reconhecendo a literatura como uma forma de linguagem que contribui para a construção de imaginários, sensibilidades e valores na sociedade.

Introduzem o conceito de letramento literário como uma extensão do letramento, promovendo a formação de leitores competentes na leitura do texto literário. Destacam a importância de abordar a literatura na escola, proporcionando uma experiência significativa.

Segabinazi e Brito (2018) complementam a discussão ao apresentarem um projeto de leitura com obras literárias no primeiro ano do ensino fundamental. Destacam a metodologia de projetos como uma abordagem dinâmica e lúdica, discutindo resultados positivos que evidenciam a contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e escrita.

No entanto, Aquino e Domingues (2022) trazem uma perspectiva prática ao descreverem a realização de atividades durante três semestres nos programas Pibid e RP (Editais 01 e 02/2020).

Essas atividades foram conduzidas de forma remota, envolvendo crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizadas em três fases (antes, durante e depois da leitura/contação de histórias), essas práticas incluíam adaptações de contos clássicos e outras narrativas.

Os participantes planejaram narrativas, realizaram gravações e edições de vídeos, utilizando diferentes abordagens, como encenações, uso de bichos de pelúcia, palitoques, entre outros recursos. Observou-se que as crianças construíram diferentes interpretações sobre os momentos marcantes das histórias, evidenciando a riqueza da abordagem proposta.

Essas diversas perspectivas e práticas ressaltam a complexidade do processo de alfabetização e letramento, destacando a necessidade de uma abordagem integrada que considere as dimensões sociais, culturais e psicológicas envolvidas. A literatura, nesse contexto, emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência educacional e promover o desenvolvimento integral das crianças.

A LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Zuin et al. (2022) destacam a importância da contextualização e reflexão no ensino da língua materna, ressaltando a necessidade de os professores explicarem os motivos de ensinar e aprender determinados conteúdos.

Eles enfatizam a mediação do professor entre a linguagem do cotidiano e as esferas não cotidianas da vida social, proporcionando acesso aos saberes sistematizados.

O texto ainda menciona análises de contextos específicos de produção, utilizando a literatura infantil e diferentes gêneros textuais nas práticas de ensino. Exemplos de atividades, como a produção de cartas inspiradas em livros e a oralização de histórias a partir de imagens, são apresentados, assim como a representação de elementos de contos de fadas com materiais diversos.

No entanto, Silva et al. (2021) oferece uma crítica à abordagem do programa "Conta para Mim", especialmente em relação ao conceito literário importado de Portugal, ignorando estudos e pesquisas brasileiros. Destaca-se a preocupação com a proposta do programa em relação à literatura, indicando uma possível influência do movimento de educação domiciliar.

A crítica se estende à ênfase na alfabetização precoce, contrariando orientações do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular. A importância da literatura na formação das crianças é ressaltada, indo além do mero ato de "alfabetizar" ou "ensinar algo", sendo crucial para a humanização e desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Há também críticas à seleção de livros proposta pelo programa, que, segundo os autores, simplifica e empobrece as obras, desconsiderando a complexidade da literatura e da infância. A falta de consulta a especialistas na elaboração do programa e sua vinculação a uma agenda neoliberal e ultraconservadora também são apontadas como problemas.

O projeto de Pereira e Saldanha (2021) busca compreender como a abordagem discursiva pode ser aplicada no ensino inicial da leitura e escrita, enfatizando a importância da literatura infantil e da poesia como ferramentas pedagógicas. O relato apresenta a trajetória de uma professora/líder ao longo de oito anos como docente do Ensino Superior e quatro anos como líder do GELO LEI, utilizando metáforas para descrever suas diferentes facetas, identificando-se como Fada, Bruxa e Fênix.

Veloso (2020) contribui para a discussão ao destacar a importância das histórias na formação das crianças. O autor ressalta que, ao ouvir muitas narrativas, as crianças desenvolvem habilidades como sensibilidade, imaginação, criatividade e leitura. Os primeiros contatos com a literatura geralmente ocorrem por meio da audição de histórias contadas por familiares, despertando o interesse das crianças.

O trabalho na escola complementa esse processo, proporcionando um contato prazeroso com a cultura escrita. A metodologia adotada envolve atividades de leitura compartilhada de histórias, explorando elementos paratextuais e estimulando a compreensão do texto. O autor exemplifica a prática com a análise de atividades realizadas com crianças a partir do livro "Uma historinha sem sentido" de Ziraldo, destacando como as crianças elaboram diferentes interpretações e inferências ao longo da leitura.

O objetivo é despertar o gosto pelas histórias, promovendo a compreensão e a identificação das crianças com os personagens e enredos literários. O trabalho culmina com uma entrevista final, na qual as crianças demonstram suas compreensões e reflexões sobre um poema lido. Isso destaca a importância de compreender as lacunas e os erros de compreensão das crianças para orientar intervenções pedagógicas e apoiar suas aprendizagens.

PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EMERGENTE POR MEIO DA LITERATURA

A literatura infantil, segundo Chagas e Dominguez (2015), desempenha um papel crucial no processo de letramento na escola e na formação da criança leitora. Atividades lúdicas, como brincadeiras com parlendas e poemas, são destacadas por estimular a atenção ao som e ritmo das palavras, promovendo o desenvolvimento da dimensão estética e poética.

A leitura de narrativas literárias, especialmente contos, é ressaltada como uma experiência singular, capaz de proporcionar uma compreensão universal e atemporal. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância nas palavras de Oliveira et al. (2023), que apontam a literatura infantil como uma ferramenta essencial para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais. A linguagem estética presente na literatura permite uma abordagem criativa, lúdica e imaginativa, aproximando-se da linguagem científica.

A narrativa da literatura infantil, quando aliada ao ensino de Ciências, amplia o repertório de linguagem dos alunos, fortalece a capacidade de interpretação e contribui para o desenvolvimento da Alfabetização Científica. O projeto PIBID é citado como exemplo, utilizando livros específicos para explorar temas como "Vida e Evolu-

ção", alinhando-se aos objetivos da BNCC e promovendo a Alfabetização Científica.

Por outro lado, o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), concebido por Scliar-Cabral (2019), destaca-se como uma abordagem abrangente para enfrentar o analfabetismo funcional no Brasil. Baseando-se na aquisição natural da língua oral e na aprendizagem sistemática da escrita, o SSA propõe uma abordagem minuciosa, envolvendo diversas entradas sensoriais.

Além disso, destaca a importância da compreensão antes da produção, reconhecendo as diferenças entre os processos iniciais da leitura e da escrita. A implementação bem-sucedida do SSA em Lagarto, Sergipe, evidencia sua contribuição positiva para a aprendizagem de leitura e escrita.

Chagas e Dominguez (2015) complementam ao apresentar a leitura não apenas como a decifração de palavras, mas como um processo de compreensão, reunindo experiências anteriores para atribuir significados a um texto.

A prática da leitura contribui não apenas para o domínio do código escrito, mas também para a construção da consciência humana, promovendo a elaboração do pensamento por meio da apropriação das palavras do outro.

A pesquisa de Zuin et al. (2022) entra em cena como uma investigação própria sobre a prática dos professores, destacando a importância da documentação pedagógica. O aprendizado docente é concebido como um processo de produção e criação de significados, envolvendo a geração, apropriação, transformação e reorganização de significações.

O professor, como mediador no processo de ensino da língua materna, desempenha um papel crucial. Além disso, a pesquisa menciona estudos que destacam como a intervenção do professor ou de familiares pode influenciar positivamente a escrita das crianças, levando-as além de sua oralidade.

A literatura é utilizada como um objeto mediador no processo de aquisição da língua materna, destacando práticas de letramento, como o projeto "Leitura, Recontos e Representações".

Brandão e Souza (2017) reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico cuidadoso para a utilização efetiva de obras literárias em sala de aula. A leitura e o emprego de estratégias de leitura são destacados como práticas que podem enriquecer o ambiente de aprendizado e promover o gosto pela leitura desde cedo.

A formação contínua dos mediadores, neste caso os professores, é apontada como crucial para garantir que a distribuição dessas obras resulte em práticas pedagógicas eficazes.

A visão de Oliveira et al. (2023) sobre a importância da alfabetização científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental se alinha à abordagem crítica do ensino de Ciências, considerando as inter-relações entre desenvolvimento científico, tecnológico, político, econômico e socioambiental.

O projeto PIBID é destacado como uma oportunidade única de aprendizagem, integrando teorias educacionais e práticas pedagógicas.

A metáfora apresentada por Pereira e Saldanha (2021), que se veem como Fada, Bruxa e Fênix em sua prática pedagógica, destaca diferentes facetas da atuação docente.

Ao abordar o envolvimento com a obra do poeta Manoel de Barros e atividades literárias realizadas com alunos, eles compartilham uma experiência transformadora. A trajetória do professor Águia, desde a infância até sua atuação como professor, evidencia a influência positiva do uso da literatura na construção do pensamento e da identidade.

O relato culmina na criação de um livro de poesia com as crianças, representando um avanço significativo em seu desenvolvimento como leitores, autores e ilustradores.

Essas diversas perspectivas convergem para destacar a importância central da literatura, não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como um veículo transformador na vida das crianças, promovendo habilidades diversas e contribuindo para uma educação mais rica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os textos analisados convergem para a compreensão da literatura infantil como um pilar fundamental no processo de alfabetização na educação infantil. Diversos autores destacam a relevância de iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para fomentar o letramento desde os primeiros anos do ensino fundamental.

No entanto, a abordagem de Scliar-Cabral, ao apresentar o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), ressalta a importância da consciência fonêmica como parte integrante do aprendizado da leitura e escrita.

Esse método inovador representa uma tentativa de superar desafios no processo de alfabetização, consolidando a ideia de que a literatura não apenas ensina, mas também adapta-se aos diferentes contextos e necessidades.

E no contexto da alfabetização científica, a literatura infantil emerge como uma ferramenta valiosa, integrando Ciência, Tecnologia e Sociedade. Autores, como Domingues, enfatizam a eficácia de práticas pedagógicas que promovem a leitura e discussão de textos acadêmicos, estimulando motivações intrínsecas para a leitura.

Por sua vez, projetos como o Ninho, ao adotar a perspectiva discursiva no ensino inicial da leitura e escrita, realçam a literatura infantil e a poesia como elementos humanizadores e lúdicos da linguagem literária.

Outras abordagens, como a de Zuin et al., direcionam a atenção para a interação social autêntica e a generalização do significado das palavras, alinhadas aos princípios de Vygotsky.

A discussão sobre a evolução do conceito de alfabetização, os métodos sintético e analítico, e a contribuição de Ferreiro e Teberosky também se destacam nos textos. A literatura é apontada como uma peça-chave nesse ciclo, desempenhando papel crucial na consolidação das habilidades linguísticas.

Mesmo diante das críticas de Scliar-Cabral à Política Nacional de Alfabetização, que questiona sua fundamentação científica, a literatura mantém seu papel destacado no processo de alfabetização, não apenas como ferramenta de aprendizado, mas como um elemento enriquecedor da experiência educacional das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. L.; SOUZA, R. J. de. Reflexões sobre o PNLD - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p21. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30074>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRUNO ZUIN, P.; ZUIN, L. F. S.; MARIOTTO, I. P.. Literatura Infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 5 jul. 2022.
- DEMOURACHAGAS, Liliane Maria; DOMINGUES, Chirley. **Aliteratura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 77–96, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v33n1p77. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p77>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- PEREIRA, B. C. .; SALDANHA, R. C. . **Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, p. 33-47, 4 jul. 2021.
- PIBID. **Alfabetização e literatura infantil nos programas PIBID e Residência pedagógica da UFRJ**. *Revista Brasileira de Alfabetização* , n. 17, 5 jul. 2022.
- SCLIAR-CABRAL, L. . Políticas públicas de alfabetização. **Ilha do Desterro**, v. 72, nº 3, p. 271-290, Florianópolis, set/dez de 2019.
- SEGABINAZI, D.; BRITO, R. S. A. de. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121–146, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p121. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30118>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- SILVA, F. D. de A.; SOUZA, V. A. .; SIGNORELLI, G. . **Programa “Conta pra Mim”:** a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 698–715, 2021. DOI: 10.14393/REPOED-v10n2a2021-62475. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62475>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- TERRA DE OLIVEIRA, C.; MEDEIROS ALVES, A.; ELER STRELOW, R. **Contribuições da literatura infantil para o processo de Alfabetização Científica** nos Anos Iniciais. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 2, p. 395-412, 18 maio de 2023.
- VELOSO, G. M. Mediações de leitura como estratégia para compreensão de textos por crianças de 6 anos em processo de alfabetização. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e 020023, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8374. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8374>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

