

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 79 | 30 DE JUNHO 2024

ISSN 2447-7931

A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA

P. 46

LITERATURA ATUAL BRASILEIRA

P. 123

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DISLEXIA...

P. 165

DISLEXIA



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 79, (Junho/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

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

Sumário

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO.	7
A SÍNDROME DE BURNOUT NA EDUCAÇÃO	
ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS	20
ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS	
CAMILA FRONTELLI SAMPAIO	32
O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO	46
A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA	
CRISTIANE DIAS DE ABREU	60
O RACISMO ESTRUTURAL E MULHERES NEGRAS	
ELAINE CRISTINA DE JESUS SOUZA	76
PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELIS REGINA DE OLIVEIRA	86
A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PREPARANDO PARA A ALFABETIZAÇÃO	
EVERTON ADRIANO HERMES	95
O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO	
GENILDA FERNANDES GABRIELI	110
A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO	
IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ.	123
LITERATURA ATUAL BRASILEIRA	
IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA.	137
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR	
JANAINA DA SILVA ALMEIDA	150
INCLUSÃO: (RE-) DIRECIONANDO O ENSINO ESPECIAL	
LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO	165
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
MARIA CAMILA REBELATO GROM.	178
A AÇÃO DA ESCOLA FRENTE A ALIENAÇÃO PARENTAL	
MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS.	195
INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO	
MARILDA FLORIANA TRINDADE	210
A IMPORTÂNCIA DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	

MATEUS DE LUCAS MARINS DOS ANJOS.	225
A GRAÇA DA LEITURA: O EFEITO DE HUMOR EM TIRINHAS DA TURMA DA MÔNICA	
NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO.	242
INCLUSÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA FORMANDO CIDADÃOS	
PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA	257
ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO E A LEI PENAL DE CONTRAÇÃO	
PRISCILA RODRIGUES FERREIRA	266
INCLUSÃO NO BRASIL: HISTÓRICO E EVOLUÇÃO	
RENATA CRISTINA DIAS HERNANDEZ	281
JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SIMONE NERI DE OLIVEIRA	292
O BRINCAR, O CUIDAR E O APRENDER NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO	304
A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA REGIÃO SUDESTE	
ZILDA GALHARDO GONÇALVES	315
COMO OCUPAR O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO

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

A SÍNDROME DE BURNOUT NA EDUCAÇÃO



RESUMO: Este trabalho tem como objetivo estudar as interrelações entre o trabalho docente e o aparecimento da síndrome de Burnout, analisa os impactos dessa doença em professores. Pretende refletir a prática pedagógica pelo olhar do professor e analisar como ocorre o adoecimento, a conseqüente necessidade de afastamentos e até abandono da profissão. Segundo a OMS (Organização Mundial De Saúde), a síndrome de Burnout é uma doença decorrente da própria organização social do trabalho e caracteriza-se por exaustão emocional, despersonalização e acarretam sintomas físicos, comportamentais e psíquicos. Verificou-se que as atribuições dos professores muitas vezes ultrapassam a sua carga horária e causam desgaste físico e mental. Essas pressões os levam a apresentar uma série de comprometimentos biopsicossociais que prejudicam a qualidade de ensino. No sistema educacional todos os olhares estão voltados para o aluno, pois sem ele não há sentido para a educação, entretanto o professor, protagonista do processo ensino-aprendizagem, tem sido ignorado pelo sistema. Como auxiliá-lo? A arteterapia pode ajudar o professor a expressar seus sentimentos e desenvolver novas estratégias de ação, ou adotar medidas de prevenção buscando acompanhamento médico e psicoterapêutico. Foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a profissão docente e as múltiplas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Chegou-se à conclusão de que os professores necessitam de uma melhor qualidade de trabalho uma vez que o estresse e o Burnout interferem não só na relação professor-aluno como principalmente na saúde física e mental dos profissionais de educação.

Palavras-chave: Arteterapia; Síndrome de Burnout; Estresse.

INTRODUÇÃO

No exercício da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social. A Síndrome de Burnout é uma doença complexa e tem muitas dimensões, principalmente aos professores, pois resulta do intercâmbio entre o ambiente do trabalho e o aspecto individual.

Essa síndrome se traduz em situações que esgotam as energias atingindo o emocional, pelo desgaste do relacionamento em seu trabalho, também despessoaliza a pessoa na medida que desenvolve atitude negativa e que distancia das pessoas em seu trabalho. Quando a pessoa não se realiza profissionalmente ela se sente descontente consigo mesma e insatisfeita com o resultado de seu trabalho.

O presente estudo teve como objetivo geral, realizar um trabalho de pesquisa teórica da Síndrome de Burnout na função da docência, visando identificar aspectos relevantes do adoecer físico e psíquico na profissão de professor de sala de aula. Como objetivos específicos: a) fazer um levantamento dos conceitos e as definições de Síndrome de Burnout; b) identificar os sintomas desta síndrome de caráter psíquico e físico causadores da perda de motivação do professor em sala de aula c) Demonstrar como a arteterapia pode auxiliar na melhora do professor.

No primeiro capítulo, são apresentados o conceito e as definições da Síndrome de Burnout e os sintomas sofridos pelos professores. O segundo capítulo trata da arteterapia como recurso para minimizar os efeitos do stress, no terceiro, é discutida a relação indivíduo-organização “escola” e a conseqüente Síndrome vivida pelo professor.

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica de autores especialistas no tema, como :Tamayo & Tróccoli, (2002) Codo, (1999) Carlotto, (2002) Libâneo, (2003) Enguita, (1989), Sperling, (2013).

BURNOUT CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O significado de *Burnout*, seria ‘perder a energia’, ‘perder o fogo’, ou “queimar para fora”, na tradução literal. Essa doença se estabelece como sendo a resposta aos estresses laborais crônicos integrados, por atitude e sentimento negativo. Seria experiências subjetivas internas, que agrupam sentimento e atitude e que tem consequência negativa para as pessoas, pois implica em alteração, problema e disfunção psicofisiológica com consequência nociva para as pessoas e para as organizações.

Esse conceito “*Burnout*” apareceu nos Estados Unidos nos anos setenta, e começou a ser construído o modelo teórico e instrumento capaz de fazer o registro e entender esses sentimentos de apatia, desânimo, e de despersonalização.

Esta síndrome está presente nas profissões relacionadas a serviços de assistência e cuidados com contatos interpessoais intensos e pode ser encontrada em Fisioterapeutas, Médicos, Enfermeiros, Agentes Penitenciários e com grande incidência em Professores pela sobrecarga de trabalho e aumento de responsabilidades em tempo curto.

O professor deposita sobre a sua função uma grande expectativa e quando percebe que o seu esforço não é recompensado experimenta um sentimento de frustração, vitimização e sofrimento psíquico em relação ao trabalho exercido, o que pode desencadear um quadro de estresse. Quando os estressores aumentam e são persistentes podem levar à Síndrome de *Burnout*.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extrema em ocasiões diferentes, mas

sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula (ENQUITA, 1989, p. 125).

As pessoas que trabalham nas profissões sociais possuem um forte idealismo e desejo de ajudar as pessoas e esperam ter autonomia e liberdade para executar o seu trabalho; no caso dos professores, a “liberdade pedagógica”. Também esperam ser reconhecidos pelo seu trabalho e dedicação.

Professores possuem expectativas de atingir metas um tanto ou quanto irrealistas, pois pretendem não somente ensinar seus alunos, mas também ajudá-los a resolverem seus problemas pessoais. (Maslach & Goldberg, 1998), afirmam que a educação pode ser associada ao burnout, devido ao alto nível de expectativa destes profissionais, o qual não pode ser totalmente preenchido. Segundo Margis et al. (2008)

O estresse é ocasionado por um estado temporário de desequilíbrio o qual ocorre por meio de um estímulo (agente estressante) em que o sujeito se submete para retornar ao estado de equilíbrio inicial. Sua função é melhorar a capacidade do indivíduo e ajustar a homeostase (preservação do equilíbrio por meio de hormônios) e assegurar a própria sobrevivência. Assim, o estresse é uma reação normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana (MARGIS *et al.* 2003, apud YAEGASHI, 2008, p. 180).

O termo estresse denota o estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbar a homeostase, disparam um processo de adaptação caracterizado, entre outras alterações, pelo aumento de secreção de adrenalina produzindo diversas manifestações sistêmicas, com distúrbios fisiológicos e psicológicos. O termo estressor, por sua vez, define o evento ou estímulo que provoca ou conduz ao estresse.

As consequências físicas e pessoais do *Burnout* são as seguintes: causam prejuízos pessoais, sociais e no trabalho (organizacionais). São observadas também a diminuição na qualidade dos serviços prestados e a despersonalização (a qual faz com que o profissional passe a tratar os clientes, colegas e o local de trabalho como objetos, pois apresenta uma insensibilidade emocional). O indivíduo também fica predisposto a acidentes por causa da falta de atenção e concentração e pode ocorrer readaptação funcional ou o abandono do emprego ou da profissão

Os prejuízos organizacionais são marcados pelo absenteísmo, rotatividade dentro e fora da empresa, baixa produtividade causada pelo estado de esgotamento do indivíduo.

As consequências do *Burnout* em professores repercutem no ambiente educacional, a falta de motivação prejudica a prática pedagógica e afeta a aprendizagem. Também os profissionais são levados a um processo de alienação, desumanização e apatia no trabalho, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (GUGLIELMI, TATROW, 1998 apud CARLOTTO, 2003b).

De maneira autônoma e simultânea, a psicóloga social, Christina Maslach, constatou em suas investigações, que a Síndrome de Burnout é a influência da carga emocional do trabalho no comportamento dos profissionais de serviços humanos. A decisão de adotar esse termo *Burnout*, de forma geral, foi aprovada devido ao fato de profissionais de serviços humanos que participaram das pesquisas terem se identificado com a expressão (Maslach & Buunk, citado por Tamayo & Tróccoli, 2002).

Farber, (1991 apud CARLOTTO, 2002) enfatiza que há diferenças de gênero. Os professores do sexo masculino mostraram-se mais vulneráveis ao *burnout* que as

mulheres, as quais são mais flexíveis e abertas para lidar com as pressões do processo de ensino. Já Etzion (1987 apud Carlotto, 2002) menciona que há diferença no período de atuação entre os professores. Professores mais novos apresentam maior incidência, pois idealizam excessivamente a profissão.

Schwab e Iwanicki, (1982 apud Carlotto, 2002) informam que o nível de ensino do professor também pode ser um determinante da síndrome; ou seja, professores de ensino fundamental e médio podem apresentar mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos no desenvolvimento profissional do que professores de educação infantil.

Todos esses fatores, além de acarretar danos que afetam o trabalho profissional, as relações com a família, com colegas e com todas as outras pessoas com as quais convive, resultam, ainda, na permanência e na reprodução do sistema educacional.

Nas escolas, é comum que o “*fast food*” seja um item cotidiano na alimentação do professor. Entre uma aula e outra, na corrida entre diferentes escolas, os lanches, salgadinhos e refrigerantes acabam se tornando rotineiros. Um agravante é a proibição, existente em muitas redes, de que os docentes se sirvam da merenda dada às crianças, que via de regra é mais saudável. Comendo em pé na cantina e se alimentando de frituras e refrigerantes, o professor não apenas faz mal a si como dá um péssimo exemplo para seus alunos.

Outra situação comum é a falta de atividades físicas, agravada pela jornada exaustiva. Os professores precisam encarar o exercício diário como uma precondição para a qualidade de vida. Se não é possível ir a uma academia, pode ser com-

binada uma aula com os próprios professores da escola, em grupos, com orientação do docente de educação física. Além disso, é fundamental controlar a alimentação. "As doenças cardíacas entre as mulheres, que são a maioria entre os docentes, vêm crescendo muito em todo o mundo", lembra Machado.

Além disso, melhores condições físicas têm conhecido impacto também no aspecto psíquico, sendo um natural redutor de estresse. Nesse campo, dão bons resultados iniciativas de atividades tipicamente relaxantes, como a ioga e outras práticas alternativas que podem ser viabilizadas pela interação entre os professores e os gestores das unidades escolares.

Mas nem tudo se resolve com mudanças de hábitos alimentares e com exercícios. As redes de ensino precisam criar um espaço para os professores discutirem seus problemas ligados ao trabalho. Isso pode acontecer no âmbito da escola ou das redes e, além de aumentar a sensação de conforto e solidariedade entre os docentes, produz efeitos práticos para o encaminhamento de melhoras no ambiente de trabalho.

O ATUAL PERFIL DO PROFESSOR

As escolas e os professores cumprem papéis relevantes na socialização dos indivíduos. Na sociedade com as pessoas muito apressadas, elas não têm tempo para educar e transferem para os professores, além da tarefa de passar o conteúdo pedagógico, transmitirem também orientações e valores.

Os professores têm seu papel de educar e tornam-se referências para seus alunos, são exemplos de atitudes, de caráter e no modo de lidar com as pessoas.

Para dar aula é preciso ter muito desprendimento e dedicação,

O mundo globalizante e os avanços tecnológicos. Esses fatores trouxeram outras necessidades, levando a uma revisão do perfil do próprio trabalhador. Nas salas de aula, antigamente o ambiente era bastante dócil, hoje as informações são enviadas por todos os meios e não se encontra mais aquele ambiente de escola tranquila e sossegada (LIBÂNEO, 2003).

A prática pedagógica nas escolas da atualidade exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e também com as novas problemáticas presentes no cotidiano da sociedade. Como afirma Behrens (1996, p. 24) "Na busca da educação continuada é necessário acreditar que a educação é um caminho para a transformação social".

Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado e contribuir na formação do cidadão. Nessa perspectiva o papel do professor foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende, e estimular a busca constante pelo conhecimento.

Pode-se concluir que existe um descompasso entre o que é oferecido aos professores nos cursos de graduação e a realidade das escolas. Os cursos de formação continuada devem proporcionar aos docentes uma reflexão sobre a prática, proporcionando situações sobre os problemas da realidade escolar, mostrando através de debates algumas soluções viáveis.

Por esta razão é preciso incentivar o professor a rever sua prática, compartilhar suas dúvidas, questionamentos de forma reflexiva com a finalidade de buscar métodos mais atuais e prazerosos de ensinar.

Construir um novo referencial pedagógico que concebe o uso da tecnologia não apenas como um recurso de modernização do sistema de ensino, mas inúmeras possibilidades envolvendo conteúdos multidisciplinares. Deve também ter o olhar atento para com a diversidade, visto que a inclusão é hoje um fato real nas salas de aula e que a formação teórico-prático é fator fundamental para seu exercício.

Assim torna-se importante identificar, observar e analisar os principais motivos para que a formação continuada do professor ocorra, bem como quais serão as diferenças que poderão acontecer entre as aulas com profissionais atualizados atuantes ou não.

CONSEQUÊNCIAS PARA AS ESCOLAS

Recentemente, por exemplo, a imprensa noticiou que cada professor da rede estadual de São Paulo falta, em média, 21 aulas por ano utilizando licenças de saúde. São quase mil aulas que deixam de ser dadas por dia. Na rede municipal de São Paulo, o problema não é diferente: os cálculos de 2013 apontam para 1,8 milhão de faltas, metade por problemas médicos.

A saúde do professor deve ser entendida como um problema da educação e da saúde, e o quadro é muito grave e atesta a psicóloga Flávia Gonçalves da Silva, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Estudiosa do tema, ela realiza oficinas com os professores de Diamantina para identificar os fatores que agravam seus problemas de saúde e aumentar sua consciência corporal.

Nesse contexto, o tema vem sendo inserido no quadro das reivindicações das entidades sindicais. No ano passado, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)

publicou o livro “A saúde dos professores”, compilando diversos estudos sobre a questão e apresentando os resultados de um levantamento feito com 936 docentes presentes a um evento da categoria. Dentre os entrevistados, 27% tinham se afastado do trabalho por motivos de saúde nos 12 meses anteriores ao estudo.

Outros fatores que contribuem para este esgotamento são demandas exageradas e a pessoa percebe que não contém recursos adequados para enfrentar as situações que lhe são apresentadas cotidianamente.

Como se pode constatar até aqui, as várias causas do estresse impõe que se deixem de lado soluções simplistas para o seu controle, atribuindo ações organizacionais e pessoais.

[...] um “processo virulento” (rancoroso, exaltado e violento), discordando da visão anterior. Consideram que esta síndrome pode atingir qualquer profissional e não só os trabalhadores de serviços humanos. Sugerem que as dimensões de Burnout tenham a seguinte sequência: despersonalização, diminuição da realização pessoal e exaustão emocional (TAMAYO & TRÓCCOLI, 2002, p.23).

Para esses autores, *Burnout* passa a ser compreendido como o resultado de um desequilíbrio crônico, em que o trabalho exige mais do que o indivíduo pode dar e proporciona menos do que ele precisa.

Dessa trajetória foram identificadas seis fontes de desajustes pessoais-trabalho que podem levar à síndrome: a sobrecarga de trabalho, a falta de controle, as recompensas insuficientes, a falta de convivência coletiva, a falta de justiça e os conflitos de valores.

COMO MINIMIZAR O ESTRESSE

A oficina criativa pode ser vista como uma proposta para minimizar os efeitos do stress dos professores, e inicia-se com a discussão de quais os trabalhos poderão ser desenvolvidos. Pode ser elaborada com objetivos definidos e específicos e pode ser um caminho transformador que torna possível resgatar experiências deixadas para trás, muitas vezes num passado distante.

A oficina criativa é um caminho que conduz o autoconhecimento e leva o indivíduo a interagir sentimento, sensação, intuição e ação. Ela propõe uma vivência que proporciona no processo interno do indivíduo uma reorganização das potencialidades que é um movimento fundamental para a dinâmica criativa de cada um. É um espaço privilegiado para fazer existir no indivíduo o encontro entre o que Freud chamou “o princípio de realidade” e o “princípio de prazer” (WINNICOTT, 1999).

A articulação entre esses dois princípios é a parte essencial da aventura de uma oficina criativa. De acordo com Alessandrini, (2004, p. 86, 87), as dinâmicas de oficina criativa tornam-se ferramentas básicas para o desenvolvimento da ação consciente e sensível, tão necessária nos tempos atuais, principalmente em contextos educacionais [...]. No trabalho de oficina criativa, o cognitivo e o simbólico tornam presente a experiência em sua dimensão conceitual.

Na prática arteterapêutica, atividades muito simples têm potencialidades transformadoras muito intensas, pois o processo criativo pode funcionar como a ação dos círculos concêntricos que vão alargando progressivamente sua área de ação.

A arteterapia nos aproxima fundamentalmente do eixo, que é o “fazer criativo”. Esse fazer que é transdisciplinar,

transgressor e, sobretudo, transformador. Quando nos dedicamos ao fazer criativo, mudamos nosso mundo interno; em consequência, mudamos o mundo à nossa volta.

Nessa proposta a oficina criativa funciona como facilitadora proporcionando condições para que o indivíduo construa sua rede de conhecimentos de forma real sistematizada e através de sentimentos. Dessa maneira, a ação do participante é feita na criação, articulação e concretização de cada etapa do processo de aprendizagem.

Durante as oficinas podem ocorrer momentos de afetividade ou focos de tensão decorrentes de crises relacionais e a arteterapia permite que ocorra a compreensão dos conflitos e a possibilidade de se trabalhar antes que tenham outras consequências.

O fato de os professores poderem conversar sobre seus problemas, suas angústias e de não se sentirem sozinhos em suas dificuldades é aspecto muito positivo e possibilitam a reflexão e a busca de soluções para alguns problemas cotidianos, como lidar com a indisciplina do aluno. Os afazeres burocráticos tomam muito tempo do professor, o preenchimento de documentos, correção de provas, atribuição de notas e muitas vezes questões importantes como problemas disciplinares são deixados para trás. Muitas vezes um ou outro professor já encontrou uma maneira de enfrentar a indisciplina e esta experiência pode ser compartilhada com os outros.

Instituições constituídas de modo a permitir a redução do acúmulo de funções é outro exemplo importante de ação. A gestão escolar tem um papel fundamental nesse processo, pois é ela que organiza as relações de trabalho e ensino. Por isso, a gestão pedagógica também deve se preocupar com a saúde do docente.

O processo criativo está provavelmente mais perto da solução do problema, mas difere deste no número de caminhos a serem utilizados. Na solução de problemas o alvo imediato é específico. No processo criativo, o alvo não é assim tão claro. Ou ainda: o processo criativo é qualquer processo de pensamento que soluciona um problema de modo original e útil (ROE, s/d).

Como já citado anteriormente, a arteterapia utiliza diferentes recursos: artes plásticas (pintura, desenho, modelagem), as artes corporais (dança e teatro), a música (com utilização de instrumentos musicais, voz/canto ou audição musical), os fantoches/marionetes, contos de fadas, a escrita livre e criativa, entre outros. É nesse fazer artístico que se encontra o prazer, existe possibilidade de se colocar para o outro, gerando assim, o crescimento pessoal.

Allessandrini (2002) afirma que: A Arte é reveladora desse universo desconhecido. O momento da inspiração nasce no consciente do indivíduo na forma de uma imagem, que convida a uma tomada de decisão: a nova figura se apresenta enquanto esforço na busca da harmonia e da integração.

Trabalhando a criatividade, dando forma, cor, expressão aos sentimentos emergentes, conexões são feitas e novos significados podem ser atribuídos a velhas situações vividas que não puderam ter livre canal de expressão no momento em que ocorreram.

Essas atividades devem ser elaboradas por uma arteterapeuta a partir do conceito de oficinas criativas, como sugere Allessandrini.

Oficina criativa é o trabalho de atendimento individual ou grupal, composto de certas etapas, no qual o sujeito expressa criativamente uma imagem interna por meio

de uma experiência artística para, posteriormente, organizar o conhecimento intrínseco a esse fazer expressivo (ALLESSANDRINI 2002 p.41).

Segundo Jeandot: Podem ser utilizadas músicas durante as vivências, “por estar tão estreitamente vinculada às emoções e ao mundo pré-verbal, a música se constitui uma linguagem privilegiada através da qual os seres humanos se comunicam entre si” (JEANDOT, 1990 p.13).

O objetivo da música é ajudar a criar um ambiente de envolvimento que permita uma reflexão sobre os temas dos encontros. Para tanto, são selecionados também autores e músicas com temas diversos, oferecidos de forma que os participantes possam escolher em consenso as músicas que serão utilizadas.

Segundo Sperling (2013), os encontros podem ser iniciados com um breve relaxamento, utilizando a técnica de imaginação ativa, o autor cita Epstein para justificar esta técnica. “A criação de imagens está direta e dramaticamente ligada a intenção, a ação mental que direciona nossa atenção e nossas ações” (EPSTEIN, 1989 p.25).

O espectro destes materiais expressivos abrange inúmeras possibilidades, pois procura atender à singularidade de quem cria, funcionando como instrumentos para estimular a criatividade, e posteriormente desbloquear e trazer à consciência informações guardadas na sombra. Estas informações representam o lado obscuro, e desconhecido ou reprimido da psique humana, que quando é trazido à consciência através do processo terapêutico contribui para a expansão de toda a estrutura psíquica.

Assim, através dos materiais de desenho, pinturas, colagem, das variadas formas de modelagem, dos fios para tecelagem, papéis para dobradura, da confec-

ção de máscaras, da criação de personagens, das miniaturas no tabuleiro de areia, de materiais naturais como folhas, flores, sementes, cascas de árvores ou da aproximação e experimentação com elementos vitais como a água, o ar, a terra e o fogo e inúmeras outras possibilidades criativas, surgirão os símbolos necessários, para que cada indivíduo entre em contato com aspectos a serem compreendidos e transformados..

As modalidades expressivas poderão ser tão variadas quanto a criatividade e o treinamento do arteterapeuta possam permitir. Terão o objetivo de facilitar a melhor compreensão do símbolo, intensificando sua função estruturadora. As estratégias arteterapêuticas devem conduzir à melhor compreensão dos significados emocionais contidos no símbolo e este processo por sua vez conduz a sentimentos de plenitude e inteireza.

Os símbolos trazem para os indivíduos a possibilidade de conhecer, compreender, refazer, recuperar, memorar, reparar e transcender. O símbolo como linguagem metafórica do inconsciente desvenda o significado de todos os enigmas psíquicos, cabendo ao arteterapeuta trazer ao “*setting*” os instrumentos necessários para viabilizar este processo.

Assim, com materiais expressivos diversos, treinamento adequado e disponibilidade interna podem-se a cada imagem, e a cada símbolo encontrar o outro, e a si mesmo.

Nos processos de arteterapia compartilha-se a experimentação, as construções, destruições, e transformações que o material expressivo propicia. Trata-se de um caminho feito de cores, de formas, de significados, sons, por onde passam lembranças, desejos, medos, rancores, afetos e esperanças. Este percurso é longo e divertido, às vezes triste e sombrio, às vezes

cheio de obstáculos, obrigando a recuos e paradas.

É um recurso terapêutico que envolve saberes das diversas áreas do conhecimento, constituindo-se como uma prática transdisciplinar, visando resgatar o homem em sua integralidade, através de processos de autoconhecimento e transformação. Busca, por meio de técnicas e materiais artísticos, e a solução dos problemas emocionais, sentimentais e sociais que afligem os indivíduos.

É importante para um resultado favorável do processo arteterapêutico que exista interesse e afinidade com o fazer criativo. A arte é, então, vista como um instrumento de enriquecimento dos sujeitos, valorização de expressão e descoberta de potencialidades singulares. Nas atividades desenvolvidas a ênfase não está nas técnicas e aspectos estéticos, ao contrário: as intenções vão ao encontro dos processos criativos e da livre expressão.

A Arte é muito mais que cultura, estética e linguagem, é a maneira com que o ser humano, através dos tempos, encontrou para registrar sua vida, simbolizar suas experiências, emoções e crenças. Além do aspecto criativo tem um enorme potencial terapêutico e age como facilitadora para processos de investigação pessoal.

Atuando como processo terapêutico, a arteterapia oferece possibilidades de entender as imagens contidas no inconsciente de cada indivíduo, fortalecendo o processo expressivo, apontando para um caminho de cuidados criativo para a solução de conflitos.

Depois de realizada a atividade plástica, o ato de compartilhar verbalmente a vivência artística, requer do sujeito os exercícios da transposição de linguagem, passando da plástica para a oral. É um momento muito importante de reflexão e diálogo, onde a troca de experiências pode auxiliar na resolução dos conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem um papel central na vida das pessoas, podendo contribuir para melhorar a qualidade de vida ou por outro lado, pode desenvolver doenças. O objetivo deste trabalho foi analisar os aspectos importantes sobre o adoecer psíquico e físico dos professores em salas de aulas. Foi possível verificar que ensinar é uma atividade estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores e que resultam no desenvolvimento da síndrome de burnout.

São vários os fatores que causam estresse no cotidiano escolar. O professor precisa vencer o barulho e a indisciplina para explicar o conteúdo de sua matéria. As cordas vocais vibram em alta frequência e os ouvidos são submetidos constantemente a sons acima do limite adequado para o trabalho. Este profissional trabalha em pé horas a fio, todos os dias, ao longo dos anos em constante ambiente de conflitos. Os salários são baixos e por isso ele acumula várias jornadas de trabalho em diferentes instituições públicas e privadas.

A saúde tem múltiplas dimensões e são muitos os fatores para analisar e avaliar, o que promove a qualidade de vida ou ao que não promove. Nesse aspecto para se estabelecer uma síndrome, o próprio organismo busca uma forma de combater ou compensar, até averiguar que a luta não é satisfatória, daí surge o stress crônico como uma síndrome. Portanto, desencadeará doença física, psicossomática, psíquica como a depressão, ou social como a psicopatia.

São maneiras para prevenir o Burnout de não exceder horas extras de trabalho, melhores condições físicas e sociais, e se aperfeiçoar profissionalmente. O professor precisa conversar com os outros professores sobre problemas disciplinares dos alunos, e sugerir oficina criativa para diminuir o estresse do professor.

A atividade plástica é muito importante para oportunizar a reflexão e diálogo e a troca de experiências pode auxiliar na resolução dos conflitos diminuindo o isolamento, e oferecendo oportunidade de enfrentamento do Burnout.

Foi destacado, que ainda que o burnout na educação ocorra há muito tempo e com grande implicação psicossocial, vem sendo mais evidente a partir dos anos 80. Os professores conhecem o conteúdo a ensinar, mas conhecem muito pouco de seus alunos e a eles mesmos.

Conhecer as características da doença, os sintomas e as consequências não bastam. A prevenção do estresse e do Burnout em docentes da educação resultará em um ensino de qualidade sem prejuízos na relação professor-aluno e organizacionais.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **A concepção de trabalho docente em propostas pedagógicas para a educação pré-escolar**. In: O trabalho docente na pré-escola. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994, 1ª parte, p. 1-7.

AZZI, R. G. (Org.); BATISTA, S. H. S. S. (Org.); SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea. 2000.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho**. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, cap. 2, p. 21-91.

_____; JUSTO, T; GOMES, F.B.; SILVA, S.G.M; VOLPATO, D.C. **Sintomas de estresse em educadores brasileiros**. *Aletheia*, 17/18,2003, p. 63-72.

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

CARLOTTO, Sandra Mary. **Síndrome de Burnout a satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários**. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria TERESA (org.) *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a, cap. 7, p. 187-212.

_____. **A síndrome de Burnout no trabalho docente**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf> . Acesso em: 10 de fev. de 2024.

_____. **Burnout o trabalho docente: considerações sobre a intervenção**. *Revista Eletrônica Interação Psy*, n. 1, p. 13-18, ago. 2003a. Disponível em: http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/burnout-professor.pdf. Acesso em: 9 de fev.de 2024.

_____. **Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino**. *Aletheia*, Canoas, n. 17/18, p. 53-61, jan/dez. 2003b.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

_____ & SAMPAIO C.J.J. **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1995.

_____ & VASQUES-MENEZES, I. **O que é Burnout?** Em CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

ENQUITA, M.F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

FRANÇA, A. C. L., & RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho-** Uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas. 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 82-100.

LIBÂNEO, J. C. **O professor e a construção de sua identidade profissional**. In. *Organização e gestão da escola pública: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa. 2003.

LIPP, Marilda Novaes. **Soluções criativas para o stress**. In: LIPP, Marilda Novaes (org.). *O stress do professor*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2008, cap. 8, p. 109-126.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. **O stress do professor**. In: LIPP, Marilda.

NOVAES. (org.). **O stress do professor**. 6 a ed. São Paulo: Papirus, 2008, cap.1, p. 11-28. 26.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira. **Educação, escola e família**. Artigonal, 2008. s/p. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/educacao-escola-e-familia-481124.html> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

TAMAYO, R. M. **Relação entre a síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília. 1997.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Estresse e Síndrome de Burnout**: uma reflexão sobre os desafios do trabalho docente. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (orgs). Pesquisa em Educação: a diversidade do campo. 1 ed. Curitiba: Instituto Memória, Juruá Editora, 2008, p. 179-192.

ANEXO

OS 12 ESTÁGIOS DE BURNOUT:

Necessidade de se afirmar – provar ser capaz de tudo, sempre;

Dedicação intensificada – com predominância da necessidade de se fazer tudo sozinho;

Descaso com as necessidades pessoais – comer, dormir, sair com os amigos começam a perder o sentido;

Recalque de conflitos – o portador percebe que algo não vai bem, mas não enfrenta o problema. É quando ocorrem as manifestações físicas;

Reinterpretação dos valores – isolamento, fuga dos conflitos. O que antes tinha valor sofre desvalorização: lazer, casa, amigos, e a única medida da auto-estima é o trabalho;

Negação de problemas – nessa fase os outros são completamente desvalorizados e tidos como incapazes. Os contatos sociais são repelidos, cinismo e agressão são os sinais mais evidentes;

Recolhimento – aversão a grupos, reuniões – comportamento anti-social.

Mudanças evidentes de comportamento – perda do humor, não aceitação de comentários, que antes eram tidos como naturais.

Despersonalização – ninguém parece ter valor, nem mesmo a pessoa afetada. A vida se restringe a atos mecânicos e distância do contato social – prefere e-mails e mensagens.

Vazio interior – sensação de desgaste, tudo é difícil e complicado.

Depressão – marcas de indiferença, desesperança, exaustão. A vida perde o sentido;E, finalmente, a síndrome do esgotamento profissional propriamente dita, que corresponde ao colapso físico e mental. Esse estágio é considerado de emergência, e a ajuda médica e psicológica são urgentes.

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

Formada em Pedagogia - Licenciatura e Bacharelado. Pós Graduada em Alfabetização e Letramento. Leciona na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo-SP.



ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS

RESUMO: O papel da escola na análise da diversidade de culturas é fundamental para construir um ambiente educacional inclusivo e promover a compreensão intercultural. A escola deve ser um espaço que valorize e celebre a diversidade cultural, reconhecendo as múltiplas formas de expressão, tradições e perspectivas presentes na sociedade. Ao abordar a diversidade de culturas, a escola desempenha um papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Promover o respeito e a aceitação das diferenças culturais contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade cada vez mais multicultural. A escola também tem a responsabilidade de oferecer um currículo que incorpore diferentes manifestações culturais, fornecendo aos alunos a oportunidade de aprender sobre a riqueza da herança cultural global. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo, contribuindo para a construção de uma consciência global e cidadã. Além disso, a escola desempenha um papel essencial na promoção do diálogo intercultural. Criar espaços para discussões abertas sobre a diversidade cultural, incentivar a troca de experiências e promover atividades que valorizem as diferentes culturas são maneiras eficazes de fomentar o entendimento mútuo entre os alunos. Portanto, ao reconhecer e analisar a diversidade de culturas, a escola não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em um mundo caracterizado pela pluralidade cultural. Essa abordagem não só influencia o ambiente escolar, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Empoderamento.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural do Brasil é uma característica marcante, influenciada pela extensa dimensão territorial e pela rica miscigenação de diferentes grupos étnicos. A história do país começa com a colonização portuguesa, que trouxe consigo elementos culturais europeus que, ao longo do tempo, se entrelaçam com as diversas culturas indígenas que já habitavam o território.

A presença de tribos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus desempenhou um papel fundamental na formação da identidade cultural brasileira. Muitos aspectos da cultura indígena, como costumes, línguas, práticas agrícolas e conhecimentos sobre a flora e fauna, foram incorporados e adaptados ao longo dos séculos, moldando a base cultural do país.

Com a introdução da escravidão africana durante o período colonial, uma nova camada cultural foi adicionada ao cenário brasileiro. Os africanos escravizados trouxeram consigo tradições, línguas, religiões e expressões artísticas que contribuíram significativamente para a diversidade cultural do Brasil. Elementos da cultura afro-brasileira estão presentes em várias manifestações, como a música, a dança, a culinária e as religiões de matriz africana.

A imigração de europeus e asiáticos também desempenhou um papel importante na formação da cultura brasileira. A chegada de imigrantes de diversas origens, como italianos, alemães, japoneses e libaneses, trouxe novas influências linguísticas, culturais, religiosas e artísticas, enriquecendo ainda mais o mosaico cultural brasileiro.

A miscigenação e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil resultaram em uma nação singular, onde a diversidade é celebrada. Essa mistura de tradições e influências está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, desde a culinária, como a feijoada e o acarajé, até as festas populares, como o Carnaval e as festas juninas.

Além disso, a diversidade cultural do Brasil se manifesta em expressões artísticas como o samba, o forró, o frevo e a capoeira, que refletem a riqueza das influências africanas e indígenas. As festas religiosas, como o Círio de Nazaré e a Festa do Divino, são exemplos de manifestações culturais que têm suas raízes na fé, tradições populares e influências europeias.

Em resumo, a diversidade cultural do Brasil é um reflexo da complexa interação entre povos indígenas, colonizadores europeus, africanos escravizados e imigrantes de diversas origens. Essa mescla de influências resultou em uma nação rica em tradições, costumes, línguas e expressões artísticas, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única e plural.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido, ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornar-se cada vez mais heterogênea. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da mulher desde criança, não era, portanto, de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças à convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais às das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém,

com essa separação o sentimento ficou dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para os pobres. Porém, pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo, segundo o Ariés, a mulher desde criança foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e às ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social, então, as crianças eram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Até mesmo perante a arte a infância da mulher foi ignorada, Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou à falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitava seu pátrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou rejeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Cunha (1989), prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Para Morgado (1999), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”.

Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios”.

Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permitam que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de “formação de grupos heterogêneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipes heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticadas para enfrentar os elevados níveis de incerteza”.

Não é necessário pensar muito para lembrar-se de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes

mes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las.

Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), "situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País".

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógicos que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa.

Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. No qual o exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica, bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurar uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

COMUNICAÇÃO NOS DIAS ATUAIS E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DAS INSTITUIÇÕES FALANDO DE DIVERSIDADE

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição, assim respeitando todos por meio da diversidade.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece.

As organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque

compreendem que o sacrifício é necessário.

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação.

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse princípio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustrações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação está presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

As instituições devem desenvolver meios para aproximar os empregados às atividades dentro da escola.

Estimular o envolvimento dos empregados é uma ideia que todo mundo apoia. Envolver as pessoas na estruturação de suas funções e fornecer a elas o treinamento e as ferramentas necessárias para um desempenho eficiente é uma fórmula aprovada para a melhoria da qualidade e da produtividade. O objetivo é motivar as pessoas a serem mais criativas e produtivas. Dar a elas a possibilidade de sentirem-se orgulhosas do trabalho que realizam.

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão criá-las e promovê-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição.

A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação, o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples

fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção.

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada indivíduo porque onde existe mudança, interfere no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelas quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a

nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades.

O mural deve ser posicionado em lugares estratégicos, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato às ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas.

Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que enten-

dam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram.

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso a desempenhar suas obrigações.

Os projetos pedagógicos precisam estar preparados para as mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisamos estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados.

Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças.

O gestor deve atuar como um líder, desenvolver formas de organização que sejam inovadoras gerando participação de toda instituição.

Deve ter consciência de tudo que envolve seu ambiente de trabalho, ter em mente a necessidade de liderar identificando os problemas, buscando soluções de forma participativa com os demais colaboradores.

A ruptura exige posturas e decisões diferenciadas dos gestores, requer uma reorganização da IES. As mudanças tendem a contribuir para um novo DNA, ou mesmo para o fortalecimento do já existente. Para uma IES ser competitiva, é preciso ter consciência de sua identidade, focar em prioridades e fazer inovações e os rompimentos necessários.

Um DNA é entendido como a identidade da IES, como aquilo que caracteriza a instituição.

Um DNA se constrói com pessoas comprometidas. A sua definição é fruto de uma ambição coletiva. Requer alto nível de engajamento institucional. O compromisso e o engajamento devem ser de todos os setores, especialmente os estratégicos.

Não se pode admitir um governo de IES sem rumo, formado por pessoas que não tomam decisões coletivas ou que não colocam em prática estratégias coletivas. Os líderes são referência e inspiração institucional. A prioridade para as organizações é saber quem está comprometido e, posteriormente, saber para onde a instituição vai ou onde quer chegar, pois dentro de uma organização temos vários tipos de diversidade.

Para obter conquistas é essencial ter um planejamento escolar definido, este deve indicar os caminhos a serem percorridos durante o ano a fim de alcançar as metas estipuladas pela instituição.

O gestor deverá acompanhar durante a evolução do ano se seus objetivos estão de acordo com suas expectativas, caso contrário, já deverá estudar novos meios de estratégias para não cair em futuros contratempos e imprevistos.

Para um gestor educacional, ter habilidade no trato com as pessoas é fundamental, pois sempre haverá conflitos onde

existem grupos convivendo. Essas divergências precisam ser identificadas, principalmente em suas características fundamentais (intergrupais e interpessoais), para que o gestor possa, com postura firme e colaborativa, intervir nos momentos conflituosos, conduzindo os desacordos à negociação.

É importante que todos possam se colocar, em que o respeito pelas diferenças faça a competitividade se tornar algo saudável, não prejudicando a normalidade do ambiente educacional tão sensível aos conflitos.

O gestor deve gerar motivação entre os colaboradores envolvidos estimulando-os a ter capacidade de criação e superação, tornando-os abertos às mudanças e inovações.

O baixo nível de autoestima dos colaboradores representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre gestor e todos os envolvidos tende atrapalhar o desenvolvimento de boas ações, por este motivo é muito importante determinar o tipo de aprendizagem levando a construção de um ótimo ambiente de trabalho, buscando a excelência na cultura da instituição.

Para que o gestor consiga enfrentar mudanças é necessário que sua equipe tenha uma atitude perante as diversidades que estão ocorrendo, devendo encarar as inovações de forma como se fosse um desafio a ser vencido.

A importância de o gestor liderar está no princípio de formar pessoas que acompanhem no desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas pela instituição, com responsabilidade, criatividade, atendendo às tarefas mais urgentes que possam surgir, e combatendo para que sejam respeitadas todas as formas de ser, dentro de cada diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo emerge como uma preocupação essencial nas discussões contemporâneas, abordando a multiplicidade de culturas e a complexidade das identidades. Este enfoque se destaca por reconhecer e valorizar a diversidade cultural, desafiando as práticas silenciadoras que historicamente marginalizaram certas identidades. A compreensão do multiculturalismo vai além da simples coexistência de diferentes culturas; ela abrange uma análise crítica das relações de poder assimétricas que permeiam a sociedade.

Ao reconhecer e celebrar a pluralidade de culturas, o multiculturalismo promove uma visão mais inclusiva e justa da sociedade. Ele desafia estereótipos e preconceitos, proporcionando um espaço para a expressão autêntica das diversas identidades que compõem a comunidade. Isso é particularmente relevante quando se aborda questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações, temas que têm sido historicamente negligenciados ou silenciados.

No contexto do multiculturalismo, a discussão sobre racismo ganha destaque, confrontando as estruturas e práticas discriminatórias que perpetuam desigualdades. O entendimento das relações de poder assimétricas é fundamental para dismantelar sistemas opressivos e construir uma sociedade mais equitativa. O multiculturalismo não apenas reconhece a existência dessas assimetrias, mas também busca transformar ativamente as estruturas que as sustentam.

Além disso, ao questionar práticas silenciadoras, o multiculturalismo incentiva a reflexão sobre a forma como diferentes narrativas são representadas na sociedade. Isso implica em dar voz às comunidades que foram historicamente marginalizadas, permitindo que expressem suas experiências e perspectivas de maneira autêntica. Dessa forma, o multiculturalismo contribui para a construção de uma narrativa mais completa e verdadeira sobre a diversidade cultural.

No âmbito educacional, o multiculturalismo desafia os currículos tradicionais, propondo abordagens mais inclusivas que refletem a riqueza e complexidade das culturas presentes na sociedade. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para uma convivência mais respeitosa e colaborativa em um mundo cada vez mais interconectado.

A promoção do multiculturalismo não significa apenas tolerar a diversidade, mas sim apreciá-la e aprender com ela. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, incentivando a empatia e a compreensão entre diferentes grupos culturais. Ao desafiar preconceitos arraigados, o multiculturalismo abre caminho para uma sociedade mais justa, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Em resumo, o multiculturalismo representa um importante paradigma na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao abordar a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades e as relações de poder assimétricas, ele desafia práticas silenciadoras e contribui para o enfrentamento de questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações. Essa abordagem não apenas reconhece a diversidade, mas busca ativamente transformar estruturas discriminatórias, promovendo uma convivência mais igualitária e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. **O professor e a leitura, a sementeira no campo da história**. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura).

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Editora Papyrus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. **Achegas para uma Teoria das Capacidades em Direito**. Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. **Viraver: letramento e alfabetização e cultura, 3º ano** (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/ MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. **Instituições de direito civil**. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, **A Introdução Al Estúdio de Grécia**. México: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992. p.180.

RIBEIRO, Julio Cesar Garcia Garcia. **IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO**.2013. 20f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Ulbra, São Jerônimo, Rs, 2013.

CAMILA FRONTELLI SAMPAIO

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

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral apresentar como o desenho na Educação Infantil corrobora para o desenvolvimento integral da criança, seja no aspecto cognitivo, social ou cultural. Pois, sabe-se que é na Educação Infantil que a criança começa a desenvolver suas habilidades com a grafia por meio de desenhos que representam o seu mundo. E, é na primeira infância que a criança, por meio da escola e de seu lar, começa a desenvolver partes de sua memória através das representações artísticas ou seus desenhos. Assim, esta pesquisa abordará essa temática e como o contexto educativo, por meio da atuação do professor, pode contribuir para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenho; Criatividade; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

É sabido que a natureza infantil é repleta de imaginação, fruto das memórias presentes no seu inconsciente. E, é no ato de desenhar que este mundo infantil é representado.

O espaço propício para a exposição de marcas gráficas da Primeira Infância é a escola, tudo que faz parte das memórias infantis começam a ser expressas nos primeiros anos escolares.

O presente trabalho vai abordar o desenho na Educação Infantil como base para o desenvolvimento integral da criança, destacando o valor dos contextos educativos e a atuação do professor atento e mediador.

Considerando as tendências pedagógicas e as contribuições de Vygotsky (2009), o desenho está ligado à construção histórica cultural por, assim, o ato de desenhar implica a participação ativa da criança, na sua relação com o mundo, nas leituras e nas formas de comunicar.

A compreensão do desenho como recurso de aprendizado, que necessita de estímulos e precisa ser valorizado, enquanto recurso potente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social estão apontados neste artigo, buscando demonstrar a sua importância nos espaços de educação infantil.

Desta forma, propiciar um novo olhar às representações das crianças aprimorando, assim, as formas de comunicação e a relação professor- aluno. A compreensão do desenvolvimento do desenho viabiliza novas aprendizagens e o desenvolvimento, além de incentivar o interesse em vincular as mais variadas experiências aos desenhos.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS HISTÓRICO

Foi no período da Idade Média que surgiu o sentimento de infância e o seu reconhecimento, até este período a criança era considerada um adulto em miniatura, convivendo com questões sociais e trabalho que não condizem com a sua condição de formação.

[...] o sentimento de infância não existia- o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: correspondia à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do mundo adulto [...] essa determinação de idade se estendia a toda atividade social [...] trabalhando como aprendizes num ateliê, ou servindo como pajens de um cavaleiro (ÁRIES, 1981, p.156).

O conceito de infância foi ganhando espaço e ampliou-se ao longo da história, dadas as transformações sociais e culturais recorrentes. Mudou-se o olhar para a criança, agora reconhecendo-o como ser em desenvolvimento, sujeito ativo social e histórico.

Até o século XIX, o Brasil não tinha atendimento educacional destinado a bebês e crianças. Com a intensificação da urbanização e da industrialização, as mulheres passaram a ser mão de obra presentes nas fábricas, neste cenário surge a necessidade de criação de locais para guarda e atendimento de crianças.

Passaram a ser oferecidos espaços para cuidado e atendimento para crianças, estes de caráter assistencialista. Com o advento da Constituição Federal (1988), reconhecendo o direito à educação a toda criança, firmou-se a concepção da criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal Brasileira vinculou a área da edu-

cação ao atendimento de bebês e crianças a creches e pré-escolas.

Mais tarde, são promulgados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/ 96), consolidando-se o direito da infância, tratando da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A concepção de criança, disposta legalmente, apresenta como sujeito de direito e que se desenvolvem nas interações, enquanto brincam e criam vão descobrindo e compreendendo o seu entorno. O espaço educativo é o ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, nas relações estabelecidas com outros adultos, com seus pares e no desfrute das experiências de descobrir o seu entorno.

Segundo Horn (2004, p. 35) “o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas”.

Sabendo disto, os contextos escolares devem propiciar experiências e desafios enriquecedores, mantendo viva a curiosidade, a descoberta dando a devida importância às culturas infantis. Assim, as práticas devem ser repletas de estímulos que estejam sustentadas em uma relação afetiva, de confiança e cuidado.

O DESENHO UMA LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Desenho foi umas das primeiras linguagens utilizadas pelo homem, é universal, usada para comunicar e contar histórias através do tempo.

Há vestígios que datam o seu aparecimento na Pré-história, mas somente na Idade Média recebeu o título de arte. Ainda assim, entendida como manifestação estética e de comunicação, o desenho propiciou o estudo e a evolução da figura humana.

Em meados do século XX surgem novos olhares voltados para o desenho e a sua prática como expressão, ocasionado pelo movimento e popularização dos materiais e pelo treinamento e aperfeiçoamento de habilidades. Neste cenário, o uso da prática do desenho em sala de aula se dava por meio de cópias fidedignas de objetos e cenas, onde prevaleciam a perfeição e o professor comandando todas as ações dadas da produção.

No século XX ocorreu o Primeiro Congresso Internacional do Desenho (PARIS, 1.900), destacando o desenho como conteúdo obrigatório da Educação Geral, em uma abordagem técnica e especial.

Novas demandas aparecem no Terceiro Congresso, em Londres no ano de 1.908, com grande influência dos ideais modernistas e pelos movimentos da Escola Nova, apresentaram referências ao desenho livre. Nesta perspectiva há a valorização da imaginação e da criatividade nas produções artísticas, base para as novas vertentes que seriam, posteriormente, apresentadas no Quarto Congresso, na Alemanha em 1.912, a influência da cultura sobre as produções infantis.

No Brasil, o arquiteto Lucio Costa (1948) reformulou a concepção do dese-

enho no seu estudo intitulado o “Ensino do Desenho”, tratando da reforma do Ensino secundário no período do Estado Novo, pontuando, também, sobre o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Outro fato que impulsionou o reconhecimento da linguagem do desenho e a sua prática e valorização foi a criação da Primeira Escola de Arte (1948) apontando para um novo modelo educacional “A educação pela arte”, destacando a arte e a criação infantil.

O desenho passou a explicar conceitos e servir de base para estudos da psicanálise, na compreensão e avaliação da psique humana. Surge, também, neste mesmo período, estudiosos que buscavam o sentido estético das marcas gráficas: Luquet (1979) ao apresentar a intenção realista; Lowenfeld e Brittain (1977) apresentando o desenho como exposição do processo mental, sendo este influenciado pelo meio externo; e autores mais contemporâneos como Lavelberg (2.013) e Novaes e Neves (2.009) destacam que as etapas de desenvolvimento e as fases evolutivas do desenho se relacionam e precisam ser vivenciadas.

O desenho infantil perpassou por processos, demonstrando a sua relação com a história, a cultura e os modos de ser e aprender dos indivíduos. Para a criança o desenho é uma forma de comunicar, apresentar aspectos e leituras sobre o que já foi vivenciado e observado, ou mesmo, imaginado ou criado. É no exercício do expressar que se constroem conhecimentos.

A expressão é aquele passo em que as crianças expandem sua sabedoria e reconhecem que são capazes de transformar, porque algo de si mesmas aparece no mundo e pode ser compartilhado com os outros [...] (LÓPEZ, 2018, p.67).

O desenho como experimentação gráfica é parte importante que antecede a leitura e a escrita. Assim, as marcas gráficas iniciais, rabiscos e garatujas, são parte de um processo importante para aprendizagens futuras, que devem ser valorizados e respeitados pelo professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam a arte como componente curricular obrigatório, apresentando seus objetivos e como forma de expressão da cultura humana. Mesmo estando elencado como prática obrigatória, a arte segue, por vezes, renegada, aplicada como um passatempo ou ocupação de tempo ocioso nas rotinas escolares.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1997) já pontuava os erros cometidos por profissionais da Educação: o entendimento da prática da arte como ocupação do tempo ocioso; uma prática ligada, exclusivamente às datas comemorativas, colocando às crianças como meros receptores e, por último, o uso de desenhos estereotipados impressos, inibindo a produção autoral e criativa dos alunos.

O documento, assim, atenta para a devida atenção ao componente curricular Arte nos contextos educativos infantis:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p.14).

Da mesma forma, a Base Nacional Curricular Comum (2017) aponta a prática

do desenho como promotor de desenvolvimento das crianças, uma forma de expressão.

O docente precisa buscar estratégias para estimular o desenvolvimento de competências e habilidades no campo das artes, dar espaço às crianças “se expressarem por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, encenações, canções, desenhos e modelagens [...]” (BRASIL, 2017, p.39).

Para a criança o ato de desenhar é movido pelo sentimento de prazer, onde representa o imaginário carregado de valores, sentimentos, emoções e muito significado.

Freinet (1977) ao estudar o Desenho Infantil, como a arte de representar, destaca e valoriza o desenho livre, pois afirma que com o ato de desenhar se aprimora as formas e marcas gráficas, “quanto mais se desenha, mas se aprende a desenhar.

Desenhar a criança, desenhar livremente desde a mais tenra idade, a partir dos dois ou três anos vemos o lápis começar por mover-se ao acaso sobre a folha. Depois, surge uma semelhança, nasce o primeiro êxito que a criança repetirá até o automatismo. Seguir-se-ão outras tentativas falhadas serão, automaticamente, abandonadas (FREINET, 1977, p.23).

Contudo, na organização de projetos pedagógicos e planos de ensino deve-se considerar o ensino da Arte como espaço de desenvolvimento do corpo, reconhecendo a atividade criadora da criança quando se faz protagonista.

Favorecer uma ação educativa centrada na criança possibilita múltiplas aprendizagens nas suas diferentes perspectivas, seja ela emocional, estética e cognitiva. O desenho é um lugar de experiência e expressão, no qual crianças e professores aprendem acerca do mundo.

O DESENHO DA CRIANÇA SOB A LUZ DA TEORIA DA CRIAÇÃO DE VYGOTSKY

Para Vygotsky (2009) o desenho é uma atividade especificamente humana ligada à população da cultura nas interações recorrentes em seu meio. A construção do ser humano se dá nas relações, sejam elas positivas ou negativas, é então marcado pelas suas experiências.

O desenho visto como recurso importante do desenvolvimento intelectual da criança necessita de um segundo indivíduo, com o papel de mediador, para estimular o processo de aprendizado através de propostas e experiências que enriqueçam as criações das crianças.

Compreendo, então, a citação “[...] Cada período da infância possui uma forma característica de criação” (2009, p.) destacamos a concepção do desenho nas palavras de Vygotsky como prática vital e necessária nos centros de educação infantil.

Vygotsky considera que ao desenhar a criança usa da cognição, sensibilidade, a experiência que possui com o desenho nos contextos sociais, históricos e culturais aos quais está inserida.

Os tempos exercem influência sobre as produções infantis, a história e a cultura de cada contexto. Da mesma forma, dependem das habilidades cognitivas já desenvolvidas.

Cabe, assim, ao professor trazer para a sala de aula propostas educativas organizadas nos espaços, tempos e com materiais que incentivem as produções, observando os estágios do desenho de cada criança.

A produção infantil se trata de uma representação mental, repercutindo no desenvolvimento das funções mentais, bem como dos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

Em sua obra “Imaginação e Criação da Infância” Vygotsky (2009) destaca o uso da imaginação na atividade criadora da criança, pois ao desenhar expressa sentimentos decorrentes de suas vivências e experiências, parte do que já foi por ela internalizada.

[...] as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados pela cor preta; a alegria com a cor branca; a tranquilidade com a cor azul; a rebelião com o vermelho (VYGOTSKY, 2009, p. 26).

Muito mais que as capacidades cognitivas motoras e afetivas, o desenho favorece o desenvolvimento do comportamento consciente do ser humano, as chamadas funções psicológicas superiores.

A troca entre professor e a criança proporciona o enriquecimento das experiências gráficas, sejam elas propostas informais ou lúdicas, repercutindo no desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória e da conceitualização. A cultura, nesta perspectiva, interfere no comprometimento e no desenvolvimento da criatividade, da linguagem e escrita.

Quase todas as crianças de quase todo o mundo pintam o que veem, o que sabem, o que conhecem, ou seja, um prado, uma casa, montanhas, uma árvore e o sol. A forma da casa ou das árvores poderá variar, mas os temas são mais ou menos estes. E se não forem ajudadas a desenvolver-se, em adultos, pintam como *hobby*, as mesmas coisas do mesmo modo. A criatividade deve, portanto, ser estimulada; mas como? Trata-se de inventar jogos através dos quais as crianças possam sempre aprender algo novo, dominar técnicas novas, compreender as regras da linguagem visual, a mensagem não é recebida, deste modo, não há comunicação visual, não há comunicação (MUNARI, 1987 apud IAVELBERG, 2021, p. 110).

O desenho atua como estrutura, cujo objetivo principal é o de promover aquilo que a escrita, posteriormente, promove, a comunicação. Ao desenhar a criança fala, descreve, planeja e elabora, este é o seu meio criativo de comunicar.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA: OS AUTORES E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para Vygotsky (2009), o desenho da criança é uma enumeração, uma narração gráfica sobre o que ela pretende representar. Ao pontuar os estágios de desenvolvimento do desenho da criança, destaca os períodos observados e características esboçadas nas criações das crianças.

No primeiro estágio ou “Estágio de esquemas”, a criança desenha o que ficou evidente, destacando o que é essencial para si, apresentando uma representação gráfica bem distante da real. Faz uso da memória, e ocorre entre três e quatro anos de idade.

No segundo estágio ou “Surgimento da forma e da linha”, a criança está assimilando novos esquemas de representação, demonstrando busca para traçar o que vê, surgem detalhes próximos ao que pretende representar.

A “Representação verossímil”, ocupando o terceiro estágio, já há a perspectiva de relevo, é observável contornos semelhantes ao observado. E, por último, “Representações das Plásticas”, demonstrando a perspectiva de relevo, luz e sombra, nesta os movimentos estão presentes.

Para o psicólogo Lev Vygotsky é possível que crianças com a mesma idade possam estar em estágios diferentes, considerando, sempre, os ambientes ao qual estão inseridos e as experiências vivenciadas. A criança necessita de boas experiências

para o desenvolvimento da criatividade na utilização de técnicas e recursos gráficos, neste caso, o seu o meio é determinante.

Quando estimuladas e incentivadas na sua atividade criadora bebês e crianças desenvolvem funções psicológicas superiores.

Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento se apoia no futuro e dele procede, é a função maior da imaginação tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças do processo de reação desse objetivo (VYGOTSKY, 2009, p. 122).

Nesta perspectiva, nos espaços escolares o desenho não deve ser visto como mero passatempo, deve ser observadas e valorizadas as suas implicações cognitivas, afetivas, motoras e sociais, viabilizando nas suas propostas desenvolvimento da autonomia e a liberdade de criar.

A ação do desenhar é uma das propostas mais frequentes e presentes nos Centros de Educação Infantil, tarefa primordial, parte do desenvolvimento infantil.

Autores renomados e estudiosos da linguagem do desenho Lowenfeld (1.977), Luquet (1.969) e Piaget (1.984) discorreram e traçaram as etapas de evolução do desenho, pontuando as características das marcas gráficas para cada faixa de idade. Ambos apontam que são quatro fases e por suas definições notamos que denotam características semelhantes.

Piaget (1984) apresenta suas três fases, apontando a faixa de idade que compreende cada uma delas, bem como as características marcadas. O autor chama a

primeira fase de “Exercício”, ela surge no nascimento e perdura até o aparecimento da linguagem, as marcas são produzidas por movimentos desordenados.

O “Simbolismo”, segunda etapa, com o aparecimento da linguagem a realidade passa a ser simbolizada, o faz de conta é presente. Há maior controle da mão, expondo espirais, círculos fechados, o desenho recebe definição e detalhes previamente, citados. Última e terceira fase, a “Regra” onde o desenhar assume regras e convenções definidas, há maior retrato da realidade, busca-se a perfeição através dos detalhes.

O desenho evolui conforme a criança avança em seu desenvolvimento, para Derdyk (1.990) cada desenho produzido retrata a fase na qual a criança se encontra. Assim, as práticas de desenho propiciam o desenvolvimento integral ao passo que avança em seus estágios, a partir das capacidades e experiências sensoriais motoras.

Lowenfeld (1977), austríaco e grande influenciador das artes plásticas, em sua teoria aponta os estágios do desenho infantil, com características próprias para cada idade. Para o autor são quatro os estágios e o mesmo inicia-se com o estágio das garatujas, por volta dos dois anos e vai até os quatro anos, se dá por meio de movimentos do corpo todo, rabiscos sem formas, não há intenção e proposição no que é posto; dos quatro aos sete anos destaca o estágio “Pré- esquemático”, onde prevalecem formas e figuras mais ordenadas, há nomeação do que é produzido; no estágio “Esquemático” que ocorre entre os sete e nove anos, surge uma forma definida, visível semelhante a objetos e cenas reais e, por último o “Realismo” que ocorre entre nove e 12 anos, demonstrando maior consciência sobre o que se produz, perda do poder inventivo e o interesse.

Para Lowenfeld a arte não nasce somente da ação da criança, ela necessita de estímulos que impulsionam o seu potencial criador, a ação pedagógica tem papel fundamental. Devendo esta ação ser pautada no processo de criação da criança e não no produto final.

Wilson (1982) destaca que o desenho se dá em um desenvolvimento de signos configuracionais, segue uma trajetória espontânea até os oito anos de idade, contrariando em algumas citações as teses de Lowenfeld. Para a autora, a influência externa ocorre sem interferir no desenvolvimento do desenho da criança.

Contrapondo-se às ideias de Wilson, Lavelberg (2021) aponta que os esquemas de desenhos são construídos a partir das interações com o seu meio. Assim, a evolução do desenho ocorrerá em função das singularidades, dos ambientes e das culturas que estão ao seu entorno, também, do significado atribuídos pela criança ao seu desenho, ocorrendo em fases sucessivas:

Ação: prazer ao desenhar ou rabiscar diferentes superfícies, não se prende ao significado ou a intenção, apenas explora os recursos materiais. As experiências com desenho vão passando de experimentais para controladas e podem ser nomeadas;

Imaginação I: Ao chegar no desenho figurativo, busca o real, mas ainda não consegue, tenta desenhar de forma consciente as coisas do mundo visual. É o início da compreensão gráfica, pois já consegue realizar desenhos de algumas formas que vão evoluindo até se tornarem imagens reconhecíveis

Imaginação II: O desenho torna-se realista, aparecem detalhes como a transparência ou visão de raio-X, planificação, rebatimento e mudança de ponto de vista. A criança conquista a forma e passa a utilizar esquemas para organizar o desenho.

- **Apropriação e proposição:**

Apropriação: Aproxima-se do desenho adulto, com uso de perspectiva e detalhamento, segue modelos e imagens que circundam o meio social e cultural.

Proposição: Domina a linguagem do desenho, compreende as possibilidades e faz escolhas do que representar, criando assim uma identidade artística. Passa a ter maior domínio das técnicas, suportes e materiais para sua expressão e produção gráfica.

Iavelberg nos traz o conceito do “desenho cultivado” (2021), considerando com importância a influência social e cultural no percurso do desenvolvimento gráfico infantil.

Além do conhecimento de si mesma, que cada criança tem ao desenhar, ganha compreensão do mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprender a ver e executar o que vê. Tende a assimilar níveis de conhecimento e produção artística estética cada vez mais complexos, agindo sobre os objetos de conhecimento (desenhos) de diversas culturas, tempos e lugares [...] (IAVELBERG, 2021, p. 32)

Calmy, citada por DUBOVİK e CIPPELLI (2020, p. 24), trata os movimentos vivenciados e desenhados como um gesto de ordem motriz, sentir com o corpo e com o espaço para depois, realizar seu percurso no papel. Para a autora, o ocupar os espaços dará lugar ao nascimento do gesto gráfico.

O desenho evolui, visivelmente, conforme a criança avança em seu desenvolvimento, dado os estímulos ofertados e o processo de maturação motora e cerebral, dos rabiscos a movimentos mais elaborados. Desta mesma forma, ao passo que a criança tem seu desenvolvimento ampliado melhor será sua habilidade ao desenhar.

O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há algum tempo, o objetivo da escola era a transmissão de saberes, conteúdos prontos e acabados, onde alunos eram considerados “tábulas rasas” e o professor detentor de todo o saber.

Os espaços de Educação Infantil eram responsáveis pelo cuidado, alimentação e higiene, um atendimento de caráter assistencialista.

As bases e parâmetros legais pontuaram as concepções de infância e o seu lugar de aprendizado apontando que bebês e crianças são produtores de culturas e protagonistas de seu próprio aprendizado, constituem sua inteligência e personalidade nas relações e interações.

O espaço é o que a criança sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espanto é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler e pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais, ou pelo contrário, silêncio, são tantas as cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou pequena ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono: desde quando, com a luz retornamos ao espaço (ZABALZA, 1998, p.231).

Neste novo contexto, o aprendizado se dá no desenvolvimento de habilidades, sensações, na exploração do meio e nas interações e trocas mantidas, já não cabem carteiras enfileiradas, desenhos prontos, descrições de cores e legendas sugerindo uma perfeição avaliada por adultos que desconhecem as linguagens infantis, é validada a organização de tempos, espaços e materiais, a abertura para as crianças infantis, onde sejam reconhecidas e valorizadas.

A Educação Infantil é espaço exclusivo para viver a infância, na apropriação de diferentes linguagens e manifestações artísticas como os desenhos, riscos e rabiscos. É um local de reconhecimento da infância, de coerência e de liberdade.

A produção da criança reflete o tempo e o lugar onde por meio de padrões vigentes na cultura, das técnicas disponíveis, das orientações que recebe, bem como os meios e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e criar (IAVELBERG,2021, p.59).

Toda e qualquer criação necessita de “liberdade” para acontecer, está aí o papel docente na Educação Infantil, estimular o interesse, o prazer. As aulas de arte e os desenhos estereotipados para colorir, nada dizem sobre a infância, são cópias e modelos que não traduzem a produção infantil. Para isso, o professor deve ter bem claro as concepções de infância, bem como os estádios de desenvolvimento e as fases evolutivas do desenho infantil.

O desenho como estratégia de comunicação reforça o reconhecimento da cultura infantil, na representação de culturas e leituras de mundo adversas, propõe imaginar, descobrir, narrar, viajar entre dois mundos, um interno e outro externo. É proposta educativa fundamental, é a base para futuras aprendizagens.

Através da produção gráfica a criança expõe informações sobre suas experiências e possíveis dificuldades, para cada traço e forma, aspectos de vivências e desenvolvimento estão expostas. Dos riscos e rabiscos, os movimentos vão se aprimorando, esboçando avanços de desenvolvimento; as formas vão ganhando contornos, demonstrando, assim, a maturação motora e cerebral.

O docente usando do desenho como instrumento educativo de expressão e avaliação, estimula a comunicação infan-

til nas representações e leituras do seu mundo exterior e interior. Na ação educativa devem ser observadores e mediadores do processo de evolução do desenho das crianças, assegurando os meios e suporte para o fazer, reconhecendo as hipóteses e as representações simbólicas contidas nas produções infantis.

A criança deve estar no centro da aprendizagem, ela que move o fazer educativo. Nesta perspectiva, Iavelberg aponta que o desenho é atividade “expressiva, livre e natural da infância” (2013, p. 15):

São desenhos que expressam uma cultura geracional: a cultura infantil construída no diálogo com a cultura mais ampla, mas caracterizada por formas singulares do significado de mundo [. . .] o desenho infantil é um registro elaborado por autores, sujeitos singulares, portadores de uma identidade social, histórica e cultural. Tal identidade é construída pelo pertencimento a um grupo geracional: a infância (MONTEIRO, 2013, p. 54).

Para Monteiro (2013) os desenhos são elementos que revelam as culturas infantis vividas nos contextos escolares e, por este motivo, não devem ser vistos como meros passatempos ou prática para treinar habilidades.

O desenho deve ser considerado uma ferramenta pedagógica interdisciplinar, perpassando todos os campos de experiência. A criança, assim, não aprende a desenhar, tudo acontece em um processo de aprendizado de linguagens, de desenvolvimento e amadurecimento.

Cabe ao professor criar intervenções didáticas por meio de organização de espaços, materiais e diferentes suportes imagéticos de origem cultural e artística para a criança explorar, criar e vinculá-las aos seus desenhos e suas experiências.

Para Lavelberg (2021) existem três propostas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento em desenho nos espaços educativos:

Desenhar muito e com frequência;

Observação e troca das produções infantis entre seus pares produtores de desenhos;

Propostas de produção de desenho em três perspectivas: memória, imaginação e observação (obras, de outros desenhos e do mundo ao redor).

As crianças precisam ser incentivadas nas suas produções, compreendendo que esta ação requer dedicação, constância, conhecimento, e mediação do professor. A troca entre os pares, rodas de fruição, o compartilhamento das produções incentivam o aperfeiçoamento dos registros, dos traçados.

O professor deve criar condições para que cada criança desenvolva a criatividade, o prazer e habilidades, criando seus próprios esquemas para produzir seus desenhos. Trazer materiais e suportes variados para que exercitem a criatividade e ampliem seus repertórios, tendo como intenção pedagógica a formação de pequenos desenhistas, respeitando o percurso individual de cada criança.

Quando o docente compreende o processo de desenhar da criança, passa a respeitar sua produção e desencadear propostas de incentivo aos novos desafios, além de incentivar o prazer no ato de produzir marcas.

O desenho é imprescindível na Educação Infantil e não deve inibir a atividade criadora da criança. Sua prática deve incentivar o processo criativo e autoral, integrando ação, imaginação e campos de experiência no seu planejamento. É neces-

sário criar contextos de aprendizagem planejando tempos, espaços e materiais.

Da mesma forma, observando e realizando leituras das produções infantis, o professor terá subsídios para auxiliar, acolher e respeitar as potencialidades das crianças. Manter observação e escuta ativa sobre as produções das crianças e os seus testemunhos, propiciar o encontro com materiais e instrumentos gerando o desejo, o espanto viabilizam a multiplicidade das ações e relações das crianças.

As crianças começam a desenhar quando o traço ainda não se fez tangível, isto é, visível. São traços que contêm o prazer do gesto, da voz, do corpo que os gerou. São traços que contêm o prazer do gesto, da voz, do corpo que os gerou. São traços impenetráveis, imprevisíveis, invisíveis. O traço é o que foi deixado, é um sinal de descoberta. Os traços sempre contam algo. (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 142).

Favorecer uma ação educativa centrada na criança possibilita múltiplas aprendizagens nas suas diferentes perspectivas, seja ela emocional, estética e cognitiva. O desenho é um lugar de experiência e expressão, no qual crianças e professores aprendem acerca do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenhar a criança registra a sua história, comunica o seu mundo, indica etapas e vivências do seu desenvolvimento. Assim, a construção do desenvolvimento cognitivo se dá através da representação gráfica, dada a sua capacidade de criar imagens mentais, memórias, tornando assim as marcas semelhantes à objetos e cenas reais.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá nas interações e nas experiências vividas. Deve ser considerado o desenvolvimento cultural, a apropriação da linguagem e as oportunidades.

[...] o modo como o adulto projeta suas intenções educativas na organização das oportunidades que as crianças encontram no contexto educacional mostra de forma clara e direta o quanto entende ou não sobre a importância de transformar suas próprias intenções em condições e oportunidades concretas e disponíveis para as crianças (FORTUNATI, 2016, p. 18-19).

A ação docente pode incentivar ou pôr fim à criatividade da criança. O professor, no seu papel de mediador, deve estimular a prática do desenho oferecendo contextos e materiais para a construção de seus processos de criação, propondo estratégias que promovam o desenvolvimento intelectual das crianças, bem como, buscar formação para compreender o desenho para além do desenvolvimento motor, mas como um recurso didático potente para o aprendizado.

Práticas que reproduzem os desenhos clichês com rostos animados, fotocópias para colorir, repletos de ideias e conceitos pré-estabelecidos precisam ser banidos dos contextos de educação infantil. Deve haver a mudança do olhar pedagógico para a vida e para a criação, onde prevaleça experiências de aprendizagens ricas e de autoria infantil.

O desenho traz contribuições relevantes para as práticas educativas na Educação Infantil, principalmente, se for compreendido como um processo no qual as crianças são incentivadas a expressar, imaginar e criar.

Os seres humanos nascem com uma grande capacidade de criar, de imaginar e de fantasiar. Como primeira etapa da educação, os centros de educação infantil devem ampliar, oferecer contextos para que essa capacidade criativa se desenvolva e contagie bebês e crianças.

Desta forma, o desenho é uma atividade importante nos contextos de educação infantil. Cabe aos atores do campo educacional a abertura para o ensino da arte, situando-a nos diferentes campos de experiência, na participação e na apreciação da arte histórica e cultural. É preciso dar voz às produções infantis, compreendendo as suas leituras de mundo abrindo espaço para universos de criação, considerando cada criança, suas singularidades.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotina na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **A linha como linguagem: o repertório do visível**. Tradução de Bruna Heringer de Sousa Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2020.

FREINET, C. **O método natural I: aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. **O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores**. 3 ed. rev. e atual.- Porto Alegre: Zouk, 2021.

LÓPEZ, Maria E. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. 1 ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre.

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo para crianças de quatro e cinco anos**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. (Lev Semionovich), 1986-1934. **Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico**: livro para professores/ Lev Semionovich; apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes- São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO

Licenciatura em Letras, História e Artes, Formação: Universidade Camilo Castelo Branco 1997; Local: de trabalho: EMEFM Darcy Ribeiro, Professora Fund II e Médio.

A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA



RESUMO: Neste artigo pretendemos refletir sobre a relação, na escola, entre distintos domínios da língua materna: oralidade, leitura e escrita. A relação entre estes três domínios privilegia o entendimento de que a oralidade estaria apenas ao serviço da aprendizagem da leitura e da escrita, relegando-se, para um segundo plano, o ensino e a aprendizagem destas competências do modo oral. Tendo como base os documentos curriculares oficiais portugueses e a literatura produzida sobre esta questão, os nossos objetivos, para este artigo, são compreender como os domínios da oralidade, da leitura e da escrita se articulam naqueles documentos e refletir sobre a necessidade e a urgência de se compreender que o ensino e a aprendizagem da oralidade carecem de espaço, tempo e trabalho planeado, objetivo e eficaz, para que se promova o seu desenvolvimento nas crianças.

Palavras-chave: Oralidade; Leitura; Escrita; Escola.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino de língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que “o texto escrito não é mais o soberano” e que, tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações o que permite que se a tome como fenômeno específico.

Embora na duas o sistema linguístico seja o mesmo para a estruturação das frases, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que se acaba por evidenciar produtos diferenciados” (Marcuschi, 1986, p. 62). É preciso lembrar que língua falada, no dizer de Marcuschi diz: “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”.

Quanto à escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos de fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis, do coloquial ao formal, das duas modalidades escrita e fala isto é, procurando torná-los políglotas dentro de sua própria língua.

Reafirmando, com Castilho (1998, p.13),

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora se essa disciplina se concentrasse mais reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (CASTILHO, 1998, p.13).

Na verdade, vem-se criando a consciência de que a oralidade tem um papel no ensino da língua e, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que: “a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro a diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa”

Como já se apontou Marcuschi (1997), a questão da oralidade é colocada como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas. Nesta perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

O objetivo é refletir sobre a importância de como ensinar a expressão oral e escrita, contribuindo na aquisição de valores de todas as ordens: sociais, morais e humanos.

- Esperar com o estudo poder contribuir com outros educadores que permitam o ensino da oralidade e da escrita a partir de encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado.
- Preparar os alunos para dominar a língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguístico, favorecendo –lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver uma nova concepção pedagógica, uma tendência cujo fundamento psico- filosófico centra-se no atendimento individualizado do educando com o objetivo de melhor desenvolver suas habilidades e competências (MARCUSCHI, 1986).

A realização desta pesquisa fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e exprimir – se a oralidade em situações públicas escolares e extraescolares.

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficaz, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar, desenvolvendo uma relação consciente e comprometida com a linguagem (MARCUSCHI, 1986).

Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes como um desafio social decisivo, pois as diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem contribuir para o enriquecimento da aula.

Apresentar uma variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos (MARCUSCHI, 1986).

Oralidade, Leitura e escrita

A linguagem escrita é bastante diferente da falada, tendo em vista que na escrita, o interlocutor não está presente, não podendo assim, haver interação através de gestos, olhares e perguntas, que auxiliam na emissão e compreensão da mensagem (MARCUSCHI, 1986).

No que refere à fala, espera-se que os alunos sejam capazes de organizar o seu discurso oral, usando estratégias adequadas à clareza e à coerência argumentativa, levando sempre em conta aquele que ouve, para que seja compreendido e se realizem suas intenções.

O objetivo é apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino da língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que o texto escrito não é mais soberano, e que tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se tome como fenômeno específico (MARCUSCHI, 1986)

A oralidade e a escrita interpenetram-se nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental. As duas modalidades coexistem e se auxiliam. Um bom início para se falar de leitura é acrescentá-la como elemento indissociável à oralidade e à escrita. Temos, portanto, a ideia de que os três aspectos são trabalhados, ao mesmo tempo, e que cada um ajuda a desenvolver e complementar o outro (MARCUSCHI, 1986).

Não podemos pensar numa escola que exclua a leitura nos primeiros anos. A maior parte de nossas crianças têm na escola o único espaço que lhes possibilitem o contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros.

A questão que se apresenta é que esse único espaço, ao invés de promover, desde cedo, um contato positivo e prazeroso, até sedutor, estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos (MARCUSCHI, 1986)

Precisa garantir este contato inicial com os livros e nunca mais deixar de atuar. A literatura só poderá ser apreciada e incorporada à vida das pessoas se os livros, na idade escolar, ultrapassarem as características de leitura didática e se tornarem agradáveis, sugestivos, complementando as atividades de linguagem oral e de escrita, o hábito da leitura é poderoso coadjuvante no aprendizado das convenções ortográficas e na interação com textos mais complexos.

Pessoas que lêem regularmente acabam por fixar na memória a forma ortográfica com que as palavras são escritas além de vivenciarem, sem que se dêem contas formais inusitadas e sempre renovadas do uso.

Ao se tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando as duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico. Ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição, nas condições de produção, transmissão e recepção dos meios através dos quais os elementos de estruturas são organizados.

A escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessária a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo usos dos meios chamados órgãos da fala.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes, determinando os componentes linguísticos desse texto.

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço-temporal compartilhada pelos participantes da interação.

Saber ler e escrever

Saber ler e escrever não são um simples problema de alfabetização, as crianças precisam ler, mas, sobretudo entender o que lêem. Devem estar conscientes das necessidades de saber interpretar imagens, números e letras. A participação dessas crianças na sociedade depende do conhecimento adquirido e da forma de comunicação (POSSENTI,1996).

É necessário que entendam essas linguagens para adquirir novos conhecimentos, valores morais e éticos. Oportunizar as informações que se apresentam nos diferentes veículos de comunicação é um dever de todos nós educadores (POSSENTI,1996).

Ensinar a criança a trabalhar em equipe, associar-se a um objetivo, expor e negociar suas idéias, argumentar e acreditar no seu potencial. Desenvolver no aluno as habilidades para a leitura e escrita é uma responsabilidade coletiva. O jovem começa a perceber a importância da comunicação, da leitura e da escrita na interpretação das diversas linguagens (POSSENTI,1996).

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita apresenta e como ela

representa graficamente a linguagem. Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de leitura, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender (POSSENTI,1996).

A Fala e a escrita

A escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto (PRETI, 2004).

Também nossas gramáticas tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita. Esse fato tem gerado uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa. Os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada.

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua (PRETI, 2004).

Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária (PRETI, 2004).

A questão do ensino da fala

À escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, e trabalhar com eles os diferentes níveis do mais coloquial ao mais formal, da escrita e fala, procurando torná-los políglotas dentro de sua própria língua, logo descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Na verdade, vem se criando a consciência de que a oralidade tem o papel no ensino da língua. A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa (POSSENTI,2004).

Nessa expectativa, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes, determinando dados os componentes linguísticos desse texto (POSSENTI,2004).

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço-temporal compartilhada pelos participantes da interação. Para o estudo da língua falada, torna-se fundamental analisar como se instaura a conversação. Esta é definida como atividade na

qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano (POSSENTI,2004).

As finalidades do ensino de língua materna: Qual a concepção oral?

Poderíamos explicitar a finalidade geral do ensino, tal como expressa em numerosos textos oficiais, aprender uma língua é aprender a comunicar, formulando princípios para o ensino da língua materna no domínio da produção de linguagem.

Levar os alunos a conhecerem e dominar sua língua, nas situações diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo, desenvolvendo, nos mesmos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguísticos, fornecendo-lhe instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar.

Não existe “o oral” “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender - como é o caso da exposição oral, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros, como também estar mais distanciados - como nos debates ou, é claro na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitirá fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso das palavras (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar (CASTILHO, 1994).

O desenvolvimento e o ensino da língua oral

Como precisar esses princípios gerais para o ensino do oral? Responder a essa questão é muito difícil. A tradição escolar é pouco desenvolvida neste domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na idade escolar são ainda muito limitados. Portanto, as hipóteses de trabalho que se seguem e que fundam nosso trabalho didático atual só podem ser vistas como provisórias.

Numa tentativa pioneira de definição, Vygotsky (1935 \ 1985) baseando notadamente em Iakubinski (1923- 1977), descrevendo o papel da escola como sendo o de levar os alunos do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, “reflexão, luta entre os motivos para agir, a escolha” (Iakubinski).

Pode-se formular de outra maneira essa intuição primeira: trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas.

As formas são autorreguladas à medida que o modo de funcionamento de linguagem só se constitui ao longo de seu próprio desenrolar, o que significa dizer que é possível, a todo momento, uma mudança de interpretação da situação, que os quadros de apreensão são implícitos e podem se transformar a qualquer momento, e que a gestão é antes de tudo local, como é o caso nas interações verbais cotidianas que, em geral, os alunos mais novos dominam.

As formas visadas são mais impostas do exterior em implicam, então, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las; são, em (grande) parte, pré-definidas, “pré – codificadas” pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional.

As formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes, a gestão da palavra é, portanto, coletiva: a palavra do outro constitui o ponto de partida da própria.

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalidade, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se funcione a situação.

A modelização dessa representação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. A construção dessa representação é uma atividade produtiva, um tipo de “poli operação” no sentido piagetiano (diz Bernie), cujos efeitos refletem-se, então, como uma operação geradora da forma de conteúdo.

Oral e escrita: duas formas de realização da linguagem na interação

O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como as disciplinas privilegiadas nas aulas. Se o oral encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também porque a distinção entre o oral e a escrita traz consigo inúmeras confusões e parece de difícil compreensão, se pensarmos além das diferenças superficiais diretamente ligadas ao modo de produção (GADET 1996; MATTHEY 1996).

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre o projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Deste ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (GADET 1996; MATTHEY 1996).

A relação entre o oral e escrita em lingüística

Em oposição à lingüística histórica, que tinha, essencialmente, uma visão retrospectiva e fundava seus estudos sobre os textos escritos, a lingüística estrutural atribuía uma prioridade ao oral. Estudava-se primeiramente a cadeia da fala e escuta e, somente depois, estudava-se a cadeia escrita e lida, como mostra, por exemplo, em citação de Saussure (1916, p. 34-35):

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto lingüístico não se define pela combinação da palavra se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância a representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer umas pessoas, mesmo que fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto [...] Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural (1916, p. 34-35).

A confusão permite ainda hoje, apresentando-se a língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral, ou expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral. Uma vez que as escritas não podem ser consideradas simples substituta do oral, será que então devemos considerá-los dois sistemas diferentes, irreduzíveis? Para responder essa questão, tentaremos esclarecer dois mal-entendidos.

O primeiro diz respeito aos registros ou às variações da língua. Com frequência, a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do padrão. Essa simplificação ignora as múltiplas possibilidades de escrever numa variante popular ou familiar e de falar num registro cultivado ou acadêmico. As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita.

O papel social da leitura, escrita e a oralidade

Segundo Pretti (1974) "a língua é o suporte de uma dinâmica social", ou seja, é o principal código utilizado pelo homem em sua vida social.

Numa sociedade letrada, não se lê e se escreve apenas, mas principalmente se fala. A valorização social de uma pessoa, atualmente, está intimamente ligada ao seu desempenho escrito, mas também ao oral, pela razão da ampla exposição aos meios de comunicação.

Hoje, busca-se dedicar o mesmo tempo de aprendizagem tanto para a expressão oral quanto para escrita, como meio de inserção do jovem na sociedade. Para revigorar a língua escrita, é preciso inserir-lhe os elementos vivos da língua falada, através da prática de uma leitura constante.

Usar bem a língua não significa necessariamente falar e escrever de modo correto, mas de modo adequado à circunstância. A principal preocupação não deve ser a de seguir as regras, mas a de usar a linguagem adequada à situação e ao objetivo em mente.

Não se pode afirmar que falar e escrever bem para a sociedade é o mais importante, e sim, a questão da adequação vocabular, ou seja, a utilização do registro (fala) no momento certo. Reconhecer a importância do padrão culto não significa banir para sempre o falar espontâneo do dia-a-dia. Tudo tem a sua hora e lugar.

Então, a leitura passa a ter um papel efetivo nessa questão, pois ao adquirir a prática de ler textos variados, desde simples revistas em quadrinhos, o jornal cotidiano ou um conto de Machado de Assis, você passa de um simples "leitor-observador" para um "leitor-conhecedor". E isso ajudará muito no que diz respeito ao seu conhecimento oral e escrito, pois a leitura não só dá "asas à imaginação": ela faz você interagir socialmente, ativando os seus mais variados conhecimentos, desde o cultural ao lingüístico.

É importante ressaltar que, qualquer que seja o ramo da atividade, o profissional sabe que o êxito dele depende, além dos conhecimentos próprios da área, de sua habilidade na leitura, que resultará em competência quanto ao manejo da língua. Enfim, todo saber é adquirido e transmitido através desse instrumento primordial da comunicação humana na qual a leitura é uma das protagonistas.

Desta forma, para o nosso jovem, que vem em processo de formação constante, é papel primordial do educador e dos responsáveis, criar interesses, orientar esforços e apontar caminhos em relação à prática de leitura, construindo-o como pessoa e cidadão esclarecido, crítico e exigente em relação à sociedade em que quer viver. Como diz Paulo Freire (p. 15, 1996): "Homens e mulheres são seres éticos, capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações" (PRETTI, 1974).

ORALIDADE E ESCRITA: noções básicas e algumas confusões

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.

A dificuldades de limitar a modalidade de um texto só não é maior que o desconhecimento de grande parte dos professores do que vem a ser o trabalho com textos, principalmente os orais, em sala de aula. É comum os professores acharem que debater ou dramatizar já são atividades suficientes de oralidade, e muitos se questionam até mesmo se isso é útil, uma vez que os alunos falam - e bastante - no dia a dia. Essa simplificação do trabalho com a oralidade decorre, em grande parte, do despreparo de alguns professores, formados em faculdades que não abordam o tema e por vezes sequer debatem conceitos preliminares a qualquer discussão sobre língua, como variação linguística, norma culta etc.

Se, porém, o problema é de formação, também não deixa de ser de informação. Afinal, somente a partir da segunda metade da década de 90 temos visto livros explicitamente abordando o ensino de língua falada - e nem sempre o professor tem como se atualizar. Com relação aos PCN, que poderiam servir, grosso modo, para levar algumas informações aos professores, no que se refere à oralidade há uma certa confusão. É o que se constata nos excertos abaixo:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (p. 25)

Percebe-se, nesse trecho, que se espera da escola a preparação do aluno para falar em público, em situações que não são de fato espontaneamente orais, mas previamente planejadas para serem enunciadas oralmente. Situações como entrevistas, seminários e debates costumam ocorrer com mais frequência no próprio ambiente escolar; parece, então, que a importância do trabalho com a oralidade é preparar o aluno para as atividades escolares em que ele precisará falar - um caso de "oralização da escrita", segundo Marcuschi (2002: 26). Quanto às apresentações teatrais, Preti (2004) e Marcuschi (2002) alertam que não se pode considerá-las como exemplo de texto oral, mas como uma espécie de simulação da fala.

Ensino de língua portuguesa: oralidade e escrita em prática

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 90, vêm sendo publicados diversos livros debatendo o ensino da modalidade oral. A maioria sugere atividades que não são complexas - de análise e produção de conversação espontânea, textos teatrais, diálogos em narrativas, entrevistas de TV ou rádio - visando à observação e interpretação, para que o aluno seja um leitor no sentido pleno e produza textos eficientes.

Segundo Fávero et al. (2000), a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos. Outra sugestão das autoras é identificar marcas de oralidade em textos jornalísticos, percebendo os efeitos de sentido, e em crônicas, para caracterizar a construção dos personagens. Comparar textos orais e escritos produzidos por uma mesma pessoa e dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação, também são sugestões das autoras para um efetivo trabalho com a compreensão e produção textual.

Já Castilho (1998: 24) propõe a combinação de textos (como conversação simétrica / textos teatrais; conversação assimétrica / cartas, crônicas, noticiários de jornais e revistas; aulas e conferências / narrativas e descrições contidas em romances e contos) para que se faça o “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Assim, pode-se perceber como se constroem esses textos e o que caracteriza a modalidade em cada um deles (cf. URBANO, 1999).

Marcuschi (2001), por outro lado, relatando experiências feitas com alunos de Letras, sugere atividades de textualização nas quais, a partir de um texto oral, passa-se a outros, num processo contínuo de reescrita, tentando sempre manter as informações básicas, mas modificando o original passo a passo. O autor destaca, entretanto, que às vezes as transformações acabam por alterar também as informações iniciais, o que pode ser discutido com a turma.

Atividades como as descritas acima não exigem muito material áudio-visual, mas acabam por ir além de mostrar como se estruturam os textos orais e escritos. Propiciam, na verdade, o que se espera de todas as aulas: uma participação ativa do aluno, na construção do seu próprio conhecimento, por meio de textos, ou seja, leitura e produção. E, com um pouco mais de aprofundamento, o professor pode mostrar aspectos linguísticos envolvidos, fazendo aquilo que os PCN propõem e muitos professores não sabem o que significa: análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que alguns entendem a linguagem oral como encenação de textos escritos, outros não tem uma concepção clara do que seja língua falada ou ignoram completamente o que seja.

O que está claro é que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isto o aluno já faz quando chega à escola. Trata-se, isto sim, de identificar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua.

É necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita, diferentes graus de formalismo, isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente.

Precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna.

O aluno deve assumir uma postura ativa, para que isto ocorra, não basta que apenas sua competência lingüística seja trabalhada, mas sua competência comunicativa.

O que se constata ao comparar os PCN e as pesquisas relativamente recentes publicadas sobre ensino de português incluindo a análise da língua falada é que nem sempre fica claro, para o professor de nível fundamental e médio, o que deve ser priorizado em sala de aula e que tipo de material deve ser trabalhado. É fato que comparar diversos gêneros, das modalidades oral e escrita, configura uma abordagem importante, mas ainda é necessário que se proponha uma espécie de conteúdo programático mínimo, para que não ocorram simplesmente comentários gerais e superficiais, ou preconceituosos, a respeito dos textos.

Pode-se trabalhar com textos teatrais, mas não como se eles fossem um exemplo de fala espontânea; é possível cotejar textos orais e escritos produzidos pela mesma pessoa, mas não apenas para destacar exemplos de gírias ou algo semelhante; também é interessante verificar como se estrutura um trecho de conversação espontânea, mas não para identificar desvios da norma culta. É ilusão pensar que com essas atividades se está trabalhando a oralidade.

O ensino de língua portuguesa deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas. No caso da oralidade, sem desprestigiar os textos elaborados. As aulas de português, se firmadas no tripé língua/leitura/produção, considerando oralidade e escrita e sem priorizar apenas os conceitos - tão questionáveis - de certo/errado, têm muito a ganhar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. O. **Contribuição à Gramática do Português Falado: Estudo dos marcadores conversacionais então, aí, daí.** Dissertação de mestrado, 1990, PUC-SP.

_____. & AQUINO, Z. G. O. **Tópico como elemento de coerência nas Perguntas e Respostas.** In: XXII Anais de Seminários do GEL. Vol. I., 1993, Ribeirão Preto, p. 213-220.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - **TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA.** Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

CASTILHO, A.T. de **A linguagem falada no ensino de português.** 1987, São Paulo, Contexto.

_____. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

FÁVERO, Leonor L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN. ANGELA, **Oficina de leitura; teoria e prática-** 6ª edição, Campinas. SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30: 39- 79, 1997.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”.** In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1996. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na Escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: 1996. PRETTI, Dino. **Sociolingüística: os níveis da fala.** São Paulo: Nacional, 1974.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

URBANO, Hudinilson. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito.** In: PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos.** São Paulo: Humanitas, 1999, p. 131-152.

CRISTIANE DIAS DE ABREU

Graduada em Pedagogia, Unicid, 2021; Pós-Graduação em Atendimento educacional especializado, 2023 Faculdade Campos Elíseos; Local de trabalho: Prefeitura, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, CEI Edna Rosely Alves e EMEI Evaristo da Veiga.

A close-up, high-contrast black and white photograph of a Black woman's face. Her eyes are looking directly at the camera with a somber expression. A single tear is visible on her right cheek, running down towards her chin. The lighting is dramatic, highlighting the texture of her skin and the intensity of her gaze.

O RACISMO ESTRUTURAL E MULHERES NEGRAS

RESUMO: Este estudo objetiva dar visibilidade à realidade social vivenciada por mulheres negras no processo sócio-histórico brasileiro considerando a articulação entre o racismo estrutural, o sexismo, machismo e o capitalismo e as contribuições do serviço social. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental analisamos dados sobre violência e violações de direitos contra as mulheres negras em diversos âmbitos, como na saúde, assistência social, educação, trabalho e no cotidiano diverso que as mulheres negras habitam e buscam sobrevivência, diante as práticas do racismo estrutural, já que, tem suas vidas atravessadas pela funcionalidade dessas opressões e exploração para a reprodução do capitalismo. Contudo, vale a pena ressaltar as múltiplas resistências exercidas pelas mulheres negras, pelos movimentos sociais e pela categoria profissional de assistentes sociais que se destacam na cena contemporânea e que nos permitem vislumbrar mudanças sociais concretas. Dessa forma, foi identificadas narrativas de opressão, fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que vão mostrar uma hierarquia de dominação racial, sedimentada no Brasil.

Palavras-chave: Racismo Estrutural, Sexismo; Mulheres Negras; Serviço Social.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, busca responder a seguinte questão de pesquisa sobre o racismo estrutural e as mulheres negras e pretende promover uma discussão teórica sobre as práticas do racismo estrutural contra as mulheres negras e a atuação do Serviço Social em defesa das lutas antirracistas.

Isso considerando a importância do artigo VI e VIII do código de ética profissional que esboça nos princípios fundamentais: empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças, a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.

Compreendendo as lutas e a importância dos movimentos sociais históricos feministas de mulheres negras, como sendo o pano de fundo para elucidar as expressões da questão racial que ainda se encontra atravessando as vidas das mulheres negras.

Na revisão de literatura, com o objetivo de pensar passado e presente em pauta do racismo estrutural, Silvio Luiz de Almeida em sua pesquisa publicada sob o título de Racismo estrutural, apresenta, de modo criativo e inovador, o racismo não apenas como uma manifestação concernente à esfera individual e institucional, mas especialmente a partir de complexas relações de poder que se reinventam num macroprocesso histórico e sistêmico, capaz de se manter hegemônico na organização política e econômica da sociedade contemporânea.

Utilizada com frequência em estudos nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a análise documental é, conforme expressa Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Sendo assim utilizamos a definição do que se entende por documentos, incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. utilizando os dados secundários que segundo, Mattar (2001, p. 134), “[...] dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes até analisados, com propósitos outros ao de atender às necessidades da pesquisa em andamento, que estão catalogados à disposição dos interessados”. Ao longo da graduação foi impactada com inquietações em relação às inúmeras vezes que foi vítima do racismo, devido a isso, entender e interpretar as práticas e as consequências do racismo estrutural na vida das mulheres negras.

RACISMOS ESTRUTURAIS NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS

O racismo deve ser compreendido como uma questão estrutural e a ausência de reflexão crítica sobre o racismo estrutural tem bloqueado os avanços mais profundos e radicais no enfrentamento ao racismo no Brasil (OLIVEIRA, 2016), e na identificação da divisão racial do trabalho como um problema estrutural no País (ALVES, 2021).

A temática da escravidão é uma categoria essencial para analisar a formação histórica, social, econômica, política e racial do Brasil e os seus desdobramentos nas relações sociais. Moura (2020) afirma que o escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América. A análise crítica das contradições do escravismo possibilita compreender a unidade matriz do modo de produção escravista, ou seja, o sujeito escravizado.

Dessa maneira, o sujeito escravizado era, ao mesmo tempo, trabalhador, instrumento de produção de mercadorias e mercadoria. Portanto, esse é o nó inicial para analisar a divisão racial do trabalho no Brasil, não como uma questão anacrônica, mas como uma fundamentação histórica de um problema atual.

Segundo, Renata Gonçalves (2018), se considerarmos as particularidades da formação social brasileira, vamos entender que a questão racial antecedeu a questão social, e ao mesmo tempo sustentou a conformação do antagonismo entre classes sociais, isto é, foi um terreno fértil para a ampliação das desigualdades, permanecendo com uma abordagem de práticas racistas legitimadas institucionalmente, isso no âmbito estatal e social, nessa contramão de favorecimento capitalista e um

“reconhecimento” das necessidades das massas.

O Estado de certa forma naturalizou as práticas cruéis dos racistas, contra os ex-cativos. Exemplo disso, é o tratamento desigual destinado às mulheres negras que resulta em um cenário de vulnerabilidade e de violação dos direitos humanos por parte do Estado e da sociedade. O encarceramento desproporcional mostra não apenas os altos números de mulheres negras encarceradas, como também a racialização da punição (ALVES, 2017), haja vista que a justiça penal no Brasil é um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais e raciais.

Em cárcere, as mulheres negras trans e cis têm seus direitos violados das mais diversas formas: torturas, violência física e emocional, ausência de assistência legal e assistência à saúde, inclusive quando estão grávidas ou puérperas.

A situação de cárcere não afeta as mulheres individualmente, mas se estende para as suas famílias (WERNECK; SILVA, 2016), sendo uma vivência do cárcere compartilhada. Cerca de 68% das mulheres que estão em situação de cárcere são negras, segundo dados do Depen de junho de 2020, e o aprisionamento das mulheres está seguindo uma curva ascendente. Entre 2000 e 2014, de acordo com o Depen, houve um aumento de 567,4% da população feminina encarcerada. Nesse mesmo período, a taxa de aumento do encarceramento masculino foi de 220,2%.

Esse quadro de tendência crescente do encarceramento das mulheres atingiu seu cume em 2016. Se em 2014 havia 33,8 mil mulheres encarceradas, esse número saltou para 41 mil em 2016. Entre janeiro e junho de 2020, o Depen informou um total de cerca de 37 mil mulheres encarceradas, sendo 1.850 com filhas/os no estabelecimento.

mento, 106 lactantes e 176 gestantes/parturientes.

Conforme o Levantamento de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2017, apenas 14,2% dos estabelecimentos penais têm 36 celas ou dormitórios adequados para gestantes e apenas 3,2% apresentam berçário ou centro de referência materno-infantil.

Os direitos reprodutivos das mulheres em cárcere são cotidianamente violados, situação que faz parte de um quadro mais amplo de injustiças e violações de direitos humanos. As informações em relação aos direitos humanos podem ser aferidas a partir do Balanço anual do Disque 100, canal de denúncias de crimes contra grupos específicos.

Em diferentes grupos analisados, a maior parte das vítimas eram negras. No que se refere às vítimas do grupo específico da igualdade racial e nas situações de intolerância religiosa, estas eram em sua maioria mulheres, e o conjunto de pretos e pardos representava 90% dos registros das violações de direitos humanos.

Os dados referentes à educação da população negra indicam que a vulnerabilidade desta é ainda mais grave. Ainda que o Brasil apresente uma alta taxa de escolarização no ensino básico e de pessoas alfabetizadas, é possível perceber que a população negra apresenta quase dois pontos percentuais acima da média brasileira em relação ao analfabetismo, chegando a 27,1% entre o grupo de pessoas negras com 60 anos ou mais de idade.

A taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 16 anos (IBGE, 2019) é de 99,7%. Entretanto, essa taxa diminui nos anos escolares não obrigatórios. Além disso, a taxa de frequência escolar ajustada indica a quantidade de alunos que estão nos anos

escolares corretos para a sua idade, essa população apresenta maior defasagem.

O abandono escolar é um dos pontos mais críticos: 71,7% das pessoas nessa situação são negras. Destacamos também que entre o grupo de etário de 18 a 29 anos, 6% dos jovens brancos já tinham diplomas, enquanto entre os negros esse percentual era apenas de 2,8.

Mais uma vez, a ausência dos dados desagregados por sexo e raça/cor não nos permite uma análise mais próxima da vida das mulheres negras trans e cis, mas é interessante ressaltar que entre as mulheres que precisaram abandonar a trajetória escolar, um dos motivos mais frequente foi a gravidez. A necessidade de trabalhar e realizar tarefas domésticas também foram motivos expressivos.

OS AGRAVOS DE CLASSE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO ASPECTOS DETERMINANTES DA REALIDADE DAS MULHERES NEGRAS

É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas. “é fácil discursivamente desautorizar os usos hegemônicos de interseccionalidade, resgatando somente DU Bois ao considerar branquitude um privilégio, pois isto implica no valor político de ter mais um salário, o ‘salário público e psicológico’” (AKOTIRENE, 2019).

Esse salário amortiza os prejuízos de ser pobre numa nação capitalista, e dificulta a união de classe trabalhadora, pois o trabalhador branco tem um salário maior e recebe os benefícios da branquitude, ao mesmo tempo que a brancura gera oportunidades de trabalho, à classe média, ga-

rantindo dignidades no acesso a bens e serviços, boas escolas para estudar, sem sofrer degradação ambiental ou falta de saneamento. Distanciado do contexto dos direitos civis estadunidenses e trazendo para perto, mulheres negras pobres pariram filhos com microcefalia, não por causa da pobreza, mas porque carregam dois fatores de opressão e descriminalização, raça e gênero.

Todavia são vítimas do racismo, gerador de pobreza, falta de atendimento nos serviços públicos ou de forma precarizada e a falta de saneamento, essa realidade não permeia a vida de trabalhadoras brancas. Ou seja, as vítimas de epidemias como Zika e microcefalia são mulheres negras, as principais alcançadas pela dimensão do racismo institucionalizado, conforme explica a epidemiologista e pesquisadora de interseccionalidade (GÓES, 2018).

A cobrança sobre as mulheres negras ficam circulando em fatos estruturais e estruturantes. São diversos os casos que vão determinar qual lugar podemos acessar, qual nossa situação socioeconômica, nossa condição de existência. A realidade das mulheres negras é diferente da realidade das mulheres brancas. As mulheres negras, estão vivendo um momento de retrocesso, de elevação da extrema pobreza e de extermínio, com o aumento do feminicídio.

O feminismo negro, está discutindo a interseccionalidade, por ser um projeto de transformação social. Tal tensionamento de transformação social, engloba pensar na ampliação do SUS, habitação, saúde da família, direitos sexuais e reprodutivos, educação, mercado de trabalho, violência contra mulher, assistência social e etc. Em busca de rigor analítico, dualismo que ultrapassa os tempos e contribui para compreender por que, no Brasil, até mesmo a Covid-19, que não escolhe a quem aco-

ter, encontra nos territórios e corpos negros as formas de proliferação e letalidade mais violentas.

Não foi por acaso que a doença, vinda da Europa, na mala da primeira classe, matou primeiro uma empregada doméstica negra ao chegar ao país. São mais de 40% de óbitos entre a população negra e, ao chegar em periferias, quilombos, favelas, morros, cortiços e aldeias indígenas, o cenário da banalização da vida e da morte se acomoda à constante indiferença produzida pelo racismo estrutural e institucional presente nas entranhas deste país, sem falar das alternâncias de governos e com o agravante de um governo negacionistas, conservadores e nitidamente genocidas na condução da nação. Contrariando as estatísticas e o silenciamento predominante no ideário social, o debate étnico-racial traz e anuncia com denúncia e ação, no vigor da resistência do povo preto, formas igualmente potentes de produção de outra sociabilidade, ao declarar com punhos cerrados o urgente fim do racismo, do capitalismo e todas as formas de exploração e opressão que sustentam a sociedade contemporânea, tendo em vista que os textos aqui apresentados apontam, acertadamente (ABRAMIDES, 2021), como direção teórico-metodológica, o marxismo e a dialética que possibilita um debate de totalidade.

Tal maturação se faz no processo de uma inflexão coletiva capaz de enfrentar as suas polêmicas, ausências, silêncios e divergências internas. Este é o sentido do trabalho coletivo da esquerda e da luta do movimento negro em suas vertentes críticas. A dimensão estrutural do racismo implica ainda que ele afeta todas as 46 esferas da vida. Isso ocorre em função da natureza coletiva do racismo, uma vez que instituições sociais responsáveis pela regulação dos mais diversos aspectos da

vida seguem uma lógica excludente. Como Derrick Bell (membro da Teoria Crítica Racial) observa, o racismo é, em nossa cultura, um elemento central, normal e permanente.

Ou seja: vivemos em uma sociedade na qual a classificação dos indivíduos por raças, bem como o reparto de poder e recursos com base nessa classificação, é fator que estrutura a vida coletiva como um todo (MOREIRA, 2022). Em primeiro lugar, no Brasil, a questão da raça e gênero estão entrecruzadas, e isso afeta diretamente as vidas que são demarcadas pelo fenótipo da raça e condição socioeconômica oferecida pela divisão social do trabalho.

Isso significa dizer que a maioria da população tem suas vidas marcadas por desigualdades e pela discriminação de raça e gênero. Essa dimensão afeta diretamente a vida das mulheres negras e evidencia essa dupla discriminação. Um dos aspectos que anda junto a essa dupla discriminação mencionada, está diretamente ligada à manutenção do poder.

Portanto, é necessário a luta coletiva que o movimento negro de mulheres vem travado, entendendo que o ato de conceder o poder de participação social às mulheres, na sociedade capitalista, garante que as mulheres possam estar cientes sobre a luta pelos seus direitos, como a total igualdade entre os gêneros, possam emergir a partir dos movimentos sociais de luta entre as classes sociais. Dentro do contexto do capitalismo monopolista, caracteriza-se na conjuntura histórico-política na qual a questão social passou a representar a expressão das contradições desse sistema. Isso porque a essência masculina é na verdade fruto de uma construção histórica, social, econômica e cultural, pois os homens sempre foram os elementos dominantes e as mulheres os elementos dominados (ALMEIDA, 2005).

Segundo Almeida (2005):

Portanto vamos encontrar, para a mulher sempre o tema do segundo lugar, da fragilidade diante do mal, da eterna minoridade. Embora os ventos da modernidade tentam varrer os preconceitos, anunciando uma nova era, os homens estão temerosos em abandonar velhas ideias que sempre estiveram prontas a socorrê-los nos momentos em que necessitam manter o poder (ALMEIDA, 2005, p. 88).

A citação acima, permite a compreensão de que uma sociedade perpassa, diante do método dialético, o caminhar sobre a realidade, fazendo um caminho de retorno e reconstrução da história. Sendo assim, a construção da ideia de raça não nasce pronta, está vinculada aos diversos movimentos da realidade.

Segundo Quijano (2005), raça enquanto método classificatório talvez tenha tido origem pós invasão das Américas diante das diferenças fenotípicas entre os colonizadores e os povos que aqui habitavam. Diante disso, o fundamento racial redefiniu as identidades raciais nas Américas, bem como criou outras. Espanhol e português não eram mais de referências meramente geográficas, tinham ganhado uma dimensão racializada que passavam a significar hierarquias e definição de papéis sociais.

Para Quijano (2005):

A dominação colonial juntamente com as teorias raciais fundamentadas na perspectiva eurocêntrica tinha como de intuito comprovar a superioridade dos europeus baseado em questões biológicas como forma de legitimar a inferioridade de outros povos como algo inato ao sujeito e, como consequência, justificar a sua dominação. Por conseguinte, “a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 230).

Havia um engenhoso compromisso entre as teorias racistas e o futuro do Brasil. E os argumentos científicos foram fundamentais na justificativa da defesa da supremacia racial branca. A ciência, sobretudo difundida pelas escolas de medicina e de direito, de acordo com Lilia Schwarcz (1994) “[...] convivía com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades sociais”.

E não faltaram ingredientes naturalistas para se referir ao problema negro como fator explicativo da inferioridade do povo brasileiro. Num País cujo destino era ser branco e capitalista, os(as) trabalhadores(as) negros(as) foram exorcizados. Dessa forma, para que se possa entender a forma como é operacionalizado o racismo no Brasil é importante compreender sua definição.

Almeida (2019) afirma que o racismo é sempre estrutural pois contempla a organização econômica e política da sociedade o qual fornece uma lógica de funcionamento para que se possa reproduzir as formas de desigualdade e violência que moldam a sociedade atual. E não faltaram homens de ciência a responsabilizarem os(as) próprios(as) negros(as) por este destino miserável.

AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO ESTRUTURAL EM DIVERSOS ÂMBITOS

A efetivação do racismo se materializa também de forma sistêmica em vários âmbitos, como foi citado, na área da saúde o genocídio dos corpos negros, tem continuidade, esse recorte, um referencial de suma importância para podemos lutar para mudar o mundo.

Os movimentos de mulheres negras, feministas, indígenas fazem isso, o racismo e o patriarcado, isso é mudar o mundo, logo, isso leva tempo, mas estamos empenhadas em busca de sobrevivência apesar das que circulam na área de saúde. Segundo Jurema Werneck (2016), problemas como eclâmpsia [alteração no quadro de saúde que inclui convulsões associadas à hipertensão arterial] e pré-eclâmpsia, que podem ser diagnosticados e tratados com um pré-natal decente, já estiveram na frente das mortes maternas, em um sinal da desassistência dos sistemas de saúde em cuidar da saúde das mulheres negras grávidas.

Nas estatísticas, elas fazem as sete consultas mínimas de pré-natal e ainda assim não se evitava a morte materna. Isso porque eram mal recebidas. O aborto tem um elemento adicional, que é a lei. Existem casos cobertos, permitidos pela lei, e em outros a lei impõe barreiras e relega a vida das mulheres a uma disputa que não vou chamar de religiosa porque não entendo uma religião que pregue a morte.

É uma disputa dos interesses patriarcais que penetram em determinadas religiões monoteístas, em particular as cristãs, muito fortes no Brasil. Elas relegam a vida da mulher a essa disputa pelo território dominado do corpo e ela morre. E a tragédia não se acaba, porque aquela mulher morre e era ela o esteio da comunidade negra, quem segurava a onda da família, da co-

munidade, da economia, porque há poucos lugares de inserção dos homens negros. Fosse o esteio moral, ético, psicológico ou o material, não é uma coincidência que as famílias que tinham à frente mulheres negras estão em pior situação socioeconômica do Brasil.

Vivencia-se assim um contexto de crise ideológica favorável a formas de reatualização de mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e irracionais, comportamentos e ideias valorizadoras da hierarquia, das normas institucionais, da moral tradicional, da ordem e da autoridade (BARROCO, 2011, p. 210).

Para a realidade brasileira atual, vivenciada sob os ditames da crise capitalista, esse cenário se relaciona a uma conjuntura de forte tensão e polarização social, tendo por grande representação o golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016, consolidado com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), e que colocou em xeque a política de conciliação de classes dos governos petistas e a própria democracia que se pensava preservada, mas que findou reduzida ao texto frio das leis.

Tem-se assim a chegada ilegítima do vice-presidente da presidenta Dilma ao poder, Michel Temer (MDB), esse processo evidencia o início de grandes manifestações populares. Esse momento da história brasileira tem como principal consequência a eleição do ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro que esteve em exercício entre 2019/2022, cuja propaganda governamental era o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” seu projeto endossava um projeto neoconservador e um forte fundamentalismo religioso, com princípios de extrema direita. Eleito a partir de propagandas falsas, as chamadas fakes News, direcionadas pela desinformação

que tinha como seus principais aliados, os grandes empresários.

Hoje ainda é necessário lembrar também a passagem da ministra Damares, uma mulher desalinhada completamente com os interesses das mulheres, alinhada com os dogmas, e mais do que eles, com os interesses políticos de quem se apropria dos dogmas de terceiros para fazer o que não deve ser feito. Eu gostaria de lembrar que ela é uma pedra no horizonte político e ético.

Ela representa o que de pior se pode colocar na esfera pública para representar os direitos das mulheres, na verdade ela representou o sequestro dos princípios da religião em favor de uma política de guerra e dominação. É o que essa gente tá tentando fazer. De fato, nos veem como território ocupado e usam de todos os meios, inclusive os nossos e as políticas públicas, contra nós.

Finalmente, é preciso que o Brasil possa contar com a atuação de uma bancada parlamentar forte e politicamente sustentável, para extinguir a PEC 95, reverter o desmantelamento das políticas de saúde, combater o racismo estrutural e atuar na perspectiva da defesa da promoção de qualidade de vida para a população negra brasileira, pois, sabidamente, o desmonte do Estado e do SUS serve apenas para agravar as já enormes disparidades sociais e étnico-raciais do país. E por falar em fundamentalismo cristãos, ser de matriz africana no Brasil, representa mais um tipo de racismo a ser enfrentado.

A organização de mulheres negras Criolas, lança uma campanha “Ser de matriz africana é lutar por direitos e contra o racismo religioso”. É necessário afirmar que o cuidado, acolhimento, respeito são características marcantes das religiões de matriz africana que também simbolizam

o contraste vivido por seus adeptos: são eles os principais alvos de ataques ligados a expressões de fé.

Em recente divulgação, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania indicou que, até o mês de novembro de 2022, foram 1072 situações denunciadas, 45% a mais que em 2020, Dados que mostram um grave cenário, e que se torna ainda mais perverso ao saber que as violências sofridas pelas religiões de matriz africana são subnotificadas. Portanto, fica evidente que a condição da mulher negra no Brasil se difere da mulher branca. Ainda segundo Jurema Werneck (2016), o maior desafio no horizonte é o acesso à cidadania.

A cidadania plena é o oposto da violação de direitos, é a experiência de viver todos os direitos. Um ponto fundamental é que existem grupos diferentes de mulheres experimentando de forma diferente as violações de seus direitos. Em comum, todas têm o patriarcado, mas é preciso lembrar que a experiência brasileira é de um racismo patriarcal.

A linha de cor, que separa os claros e os escuros, faz diferença no Brasil. Então as mulheres brancas não têm acesso à cidadania plena, mas estão muito mais próximas dela do que as indígenas, negras, ciganas. Tudo o que vem daí, todo o desdobramento, é do racismo sistêmico, o patriarcado sistêmico, que vê a mulher e seu corpo como território dominado.

Assim, a partir de uma visão que tem a perspectiva de totalidade e de um esforço analítico que pauta uma postura antirracista e anticapitalista, essa análise ganha maior importância, quando identificamos os variados desafios presentes na sociedade brasileira. Diante disso, podemos afirmar que racismo é um mecanismo de dominação que incide em todos os espaços da vida do povo negro desse país. O

lugar do negro é aquele no qual a precariedade faz parte do cenário, como se esse ambiente constituísse o lugar natural. As palavras de González refletem:

[...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para oprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão (GONZALEZ, 1982, p. 232).

González dedicou muitas páginas a análise nas suas obras, sobre a especificidade da condição da mulher negra e de como essa condição gestava uma maneira própria de enxergar a conjuntura político-social. Articulado Marx e Lacan, materialismo histórico e psicanálise (no encaixe de outros pensadores, como Frantz Fanon), Gonzalez descreve como, no Brasil neocolonial, a divisão racial e a divisão sexual do trabalho se imbricam, contribuindo para manter a mulher negra em seu “lugar natural”, de empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, na função de cuidadora em alguns espaços que só a branquitude habita, ou seja, desempenhando trabalhos de base, subalternizados e que ocupam um lugar de inferioridade.

Em reiteradas ocasiões, Gonzalez denunciou a “tríplice discriminação” sofrida pelas brasileiras pretas e pardas (enquanto gênero, raça e classe), criticando a pouca atenção que o feminismo hegemônico, capitaneado por mulheres brancas de classe média, dava ao sistema de exploração econômico-sexual da mulher negra (MOREIRA, 2022).

Compreendendo que a liberdade sexual das mulheres negras sempre estiveram no centro de debates de cunho conservadores e moralistas, é importante sinalizar a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos que sempre foram alvos de críticas e rebatimentos políticos.

Dessa maneira, os movimentos feministas, reiteraram seus tensionamentos em prol da autonomia corporal da mulher, nesse sentido, a legislação brasileira relativa ao planejamento familiar e a "esterilização voluntária" tem sido alvo de críticas. Mesmo o planejamento familiar estando previsto em lei, no 9.263/96, a mulher tem que cumprir uma série de exigências, se tornando alvo de críticas e culpabilização por gestar uma quantidade de filhos, ou caso recuse a maternidade.

A LEGITIMIDADE RACISTA EXERCIDA PELO ESTADO

O Estado é a estrutura do racismo que legitima o terror e sua intensidade nas favelas e periferias, em um país como o Brasil, país forjado pelo racismo estrutural e por um Estado institucionalizado branco que revela e identifica suas vítimas pela cor e gênero. Ademais, as celas são ambientes domésticos.

Mulheres sentenciadas convivem alheias à Lei Maria da Penha, por sua vez, incapaz de perceber as identidades pelo prisma da violência interseccional, independentemente de qual seja o espaço de afetividade. Ora, os agressores não-cisgêneros, hegemônicos, quando encarcerados como se fossem meramente mulheres, abusam impunemente das cis ladys sabendo que, fundamentalmente, a lei parte do corpo biológico e visão colonial.

Contornos interseccionais da Lei de Execução Penal, de costas para a Lei Ma-

ria da Penha, têm levado vítimas a silenciar suas queixas para não perderem benefícios de remissão da pena, havendo de ser descartada, caso o mau comportamento e indisciplina confirmem agressores e agredidas já privados de liberdade.

A despeito dos direitos humanos permitirem acesso irrestrito, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, as mulheres negras se veem diante dos expedientes racistas e sexistas das instituições públicas e privadas por lhes negarem primeiro trabalho e, depois, o direito humano de serem reclamantes das discriminações sofridas.

A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras. Compreenderem, por exemplo que nos Estados Unidos a General Motors, até a década de 1960, não contratava mulheres negras e, quando passou a fazê-lo na década seguinte, manteve a discriminação de raça e gênero prescrita às demissões compulsórias e restrições para admissão baseadas na altura e no peso corporal de seus funcionários.

Em 1976, a trabalhadora Emma DeGraffenreid e várias mulheres negras processaram a General Motors por discriminação, sob o argumento de que a empresa segregava a força de trabalho por raça e gênero, pois os homens negros trabalhavam na linha de montagem e as mulheres brancas nos serviços de secretariado.

Para a Corte, tradicionalmente masculina e branca, é muito difícil compreender a identidade interseccional e criminalizar o racismo e o sexismo institucionalizados contra as mulheres negras sem enveredar pelos mesmos expedientes que as levaram a recorrer às leis antidiscriminação, senão

desmarginalizar raça e gênero. Adotando nisto o ponto de vista de Crenshaw (1989), frequentemente e por engano, pensarmos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais.

A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. Por serem mulheres e negras, há limite de a jurisdição compreender a entrada das mulheres e dos negros no mercado de trabalho se, a bem da verdade, as mulheres trabalhavam na parte administrativa da General Motors e os negros nas funções que exigiam força física, linha de montagem.

Nenhum dos homens pretos reclamantes nos tribunais precisaria combinar duas causas numa ação para serem entendidos pelo juiz, enfim, eram negros; as mulheres brancas também não precisavam combinar duas marcações identitárias numa ação por serem apenas mulheres a classe trabalhadora dirige-se a nós por não sermos capitalistas, o cruzamento do racismo e sexismo geram vulnerabilidades e ausência de seguridade social para mulheres negras.

Com efeito, o pensamento interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989) explica esta colisão entre avenidas identitárias promotoras de barreiras raciais e sexistas para mulheres negras que, em tese, não se encaixavam nos tipos de trabalhos oferecidos às mulheres e nem elegíveis pela multinacional aos homens negros. Explícitamente, trata-se de “discriminação interseccional”, combinada racialmente para contratação de pessoas negras por política de gênero.

A complexidade da prática discriminatória não se encerra em si mesma, e revela a ocorrência de mulheres negras sofrem a interpelação dos tribunais e serem discriminadas por estes, que consideraram improcedentes suas queixas, já que não conseguiriam combinar duas causas na mesma ação processual de racismo e sexismo.

A interseccionalidade baseada no feminismo negro conta os porquês de mulheres brancas poderem representar judicialmente as mulheres de cor, bem como os homens negros poderem representar toda comunidade negra na Corte, enquanto as mulheres negras, segundo Kimberlé Crenshaw (1989), não estarem elegíveis para demarcar a própria experiência particular da discriminação sem que suas causas fossem indeferidas.

A autora citada se propõe a descentralizar a identidade, sem deixar de explicar as estruturas modeladas nesta identidade, produtoras de contextos aprimorados, adiante, pela exclusão política, silenciamento e discriminação. Quer investigar o fracasso da lei, considerando os equívocos retóricos dos movimentos negros e dos feminismos coparticipantes desta discriminação, porque insistem em produzir insumos teóricos para o Estado e sociedade civil sem, antes, analiticamente conceberem identidades interseccionais, sendo improvável enfrentarem o racismo desconsiderando tamanha obviedade.

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas das indústrias e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência. Quando ausentes os letramentos interseccionais para as abordagens feministas e antirracistas,

ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos.

Em 2004, o Estado brasileiro também recebeu condenação pela inobservância da discriminação racial sofrida por Simone André Diniz, pois, em 1997, ao pleitear uma vaga de empregada doméstica, ela encontrou no anúncio da Folha o requisito de “preferência branca”, presencialmente sua inelegibilidade do pleito por ser uma mulher negra.

Após essa vítima apresentar a queixa na Delegacia Policial de Investigação de Crimes Raciais, o Estado brasileiro, sobretudo, através do Ministério Público, esvaziou a investigação policial, solicitando o arquivamento, por considerar que a criminosa, senhora Aparecida Gisele Mota da Silva, nem sequer praticou atos que pudessem constituir o racismo previsto na Lei 7.716/89, havendo o deferimento do juiz competente sem a desmarginalização de classe, raça e gênero sugerida pela interseccionalidade. Todavia, as leis antirracistas, assim como as pautas do movimento negro, também ignoram o marcador de gênero informante da opressão, o mesmo se dá nos movimentos feministas com a insistência do marcador de gênero que não enxerga raça, acentuando as experiências de opressões feminizadas.

O Artigo 5º da Constituição Brasileira assegura o direito fundamental de todas e todos serem tratados iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza. Em tese, caso os instrumentos protetivos do nosso país queiram, de fato, combater as discriminações que impedem o exercício das liberdades fundamentais, precisam averiguar as performances sexistas e racistas de seus expedientes usando a abordagem interseccional (AKOTIRENE, 2019).

Examinaremos no IV capítulo desse trabalho, como o debate antirracista requer base teórica, resistências de diversos segmentos sociais que precisaram se organizar ao longo da história, sobre o mito da democracia racial para ganhar voz e provar que suas reivindicações são legítimas e violentas. Partindo do pressuposto que as práticas citadas neste trabalho são permanente e assumem configurações genocidas, inclusive com estratégias distintas de maneira a confundir e legitimar suas normas, em uma esteira de negação que se configuram “apenas como hábitos discriminatórios” na intenção de criar obstáculos de negação inclusive, em espaços jurídicos, nos quais esperamos no mínimo a legitimação das violências já mencionadas ao longo da exposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o racismo é um fenômeno histórico no Brasil e no mundo, ao longo desse estudo responde-se como o racismo estrutural atua na realidade das mulheres negras periféricas em que são entrecruzadas pelas opressões de raça, classe e gênero na contemporaneidade e as contribuições dos/as Assistentes Sociais para a defesa das lutas antirracistas.

Ao longo da história de organização e de luta das mulheres no Brasil particularmente de mulheres negras periféricas e trabalhadoras, podemos elencar inúmeras conquistas e avanços mediante as lutas e articulações com movimentos sociais e com as categorias profissionais de variados segmentos em especial de Serviço Social, a exemplo da participação delas em sindicatos e em suas diversas instâncias. Portanto, a participação das mulheres negras em espaços políticos de decisão é uma ferramenta importante de resistência e de aporte nas conquistas de suas categorias e mais gerais da classe trabalhadora, assim como para sua própria emancipação como mulher negra.

Considerando a questão relacionada à formação de um “povo brasileiro”, fica explícito que, contudo, a atuação do Serviço Social em relação à questão étnico-racial, ainda é um desafio à profissão, pois são incipientes nossas produções acadêmicas sobre a questão étnico-racial. Uma área instigante de pesquisa, porém, ainda limitada quanto a uma literatura específica.

Além disso, por ser um território marcado por expressões de uma sociedade racista, erguida e estruturada no mito da democracia racial, política patriarcal, com diversas desigualdades, principalmente de gênero e raça. Dessa maneira, o campo traz muitos desafios na criação e na efetivação de políticas públicas, que contemplem as necessidades das mulheres negras, sendo elas o grupo mais atingido em diversos âmbitos de sobrevivência e resistência, considerando aspectos relevantes como o da pirâmide salarial que aprofunda ainda mais as desigualdades socialmente produzidas.

Portanto é de grande relevância os estudos, a pesquisa e compreensão crítica das realidades femininas, compreender o patriarcado, o machismo, o racismo estrutural e como estes determinam as relações entre homens e mulheres. Contribuir para a produção teórico-prática do Serviço Social no campo acadêmico na vida profissional e na sociedade como todo, torna-se emergente, para impedir a continuidade do genocídio do povo negro.

A presente discussão em tela, deixa claro que ainda são grandes os desafios não só para a categoria profissional de assistentes sociais, mas também para a sociedade como um todo. Porque a luta é coletiva e de cunho anticapitalista e antirracista, já que estão e são indissociáveis uma coisa da outra, pois precisamos entender que falar do fim do racismo e falar do direito à vida, a dignidade humana, liberdade, direitos básicos, habitação, saúde, educação, assistência social, seguridade social, emprego e etc.

E para evidenciar as lacunas que ainda permeiam a desigualdade de gênero e o racismo, basta saber que estão intimamente conectados. Portanto, como vimos, as mulheres negras ocupam subempregos, sofrem duas vezes a discriminação, são ignoradas, têm menor poder de decisão, ganham salários menores e precisam negligenciar a atenção aos seus próprios filhos.

Essas mulheres são marcadas pela ingerência política, ocupam espaços periféricos, têm poucos ou nenhum direito previdenciário, sofrem pela violência das cidades e têm o corpo marcado por lutas sem fim. O combate ao racismo também favorece a igualdade entre os gêneros, por isso é preciso criar ferramentas para a conscientização de toda a sociedade.

Sendo concluído que as ações teóricas, impulsionam transformações societárias, porém existem muitos desafios. Com base nisso, indaga-se como acompanhar este processo social, para alcançarmos uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, necessitando construir ações focadas na defesa de direitos e ampliação do protagonismo de mulheres negras, trabalhando pela inclusão econômica, autonomia financeira e ampliação da participação política das mulheres negras, e também pelos direitos e cidadania ativa e com isso defender uma democracia na qual dissemine narrativas que afirmam valores de justiça, solidariedade, equidade e diversidade. Construindo práticas político-pedagógicas eficientes principalmente nos diversos espaços sócio-ocupacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo D. **A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural**. Rio de Janeiro, 2021.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos**. São Paulo, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, 2022.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**.
- DU BOIS, William. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- GONÇALVES, Renata. **Quando a questão racial é o nó da questão social**. Florianópolis, 2018.
- GONÇALVES, André de M; SOUSA Tatiana R. de; SILVA Patrícia C. **Racismo: Estrutura ou expressão da questão social?** elementos para o debate. Distrito Federal, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Revista ISIS Internacional, Santiago, 1988 (com adaptações).
- GÓES, Emanuelle F. **Racismo, aborto e atenção à saúde: uma perspectiva interseccional**. Salvador, 2018.
- IBGE, **Estatística de Gênero**. 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html?loc=0 acesso em 10 de Março de 2024.
- MOREIRA, Adilson. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo, 2022.
- MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. São Paulo, 1994.
- MOREIRA, Adilson. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo, 2022.
- WERNECK, Jurema. **Revista Gama. As mulheres experimentam de forma diferente das violações de seus direitos**. Isabelle Moreira Lima, 2022.

ELAINE CRISTINA DE JESUS SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Mozarteum (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Felipe Mestre Jou; Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Brasilândia.

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os conceitos sobre os estudos de Psicomotricidade relacionados à aprendizagem na Educação Infantil. A psicomotricidade é definida como a ciência que estuda o homem, o seu corpo em movimento e a capacidade humana relacionar-se com as pessoas e com os objetos. Com base no pressuposto desta pesquisa busca-se refletir sobre a importância da Psicomotricidade para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, em suas teorias sobre a maneira como a criança percebe o seu corpo e como se expressa com ele. Na educação infantil, fase em que são desenvolvidos os aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade e orientação espaço temporal. A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos eram pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas às relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

Palavras-chave: Práticas Escolares; Educação Infantil; Psicomotricidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema principal a Psicomotricidade, partindo deste tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e de que maneira a educação psicomotora está relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se à medida que é de fundamental importância conhecer os conceitos que envolvem a psicomotricidade relacionada a criança na Educação Infantil tornando possível compreender aspectos fundamentais relacionados ao movimento do corpo e a coordenação, que se constituem como elementos fundamentais para o sucesso na aprendizagem, em seus aspectos cognitivos e motores.

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro através de exercícios motores, onde o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensório motores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios perceptomotores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

Na educação infantil esses aspectos devem ser observados e levados em consideração à medida que é extremamente importante que a criança, nesta fase, tenha um desenvolvimento motor adequado e tome consciência de seu corpo, aprendendo a localizar-se no espaço e no tempo.

A psicomotricidade passa a ser difundida no Brasil, por meio dos cursos das universidades nos diferentes estados do país. No início a psicomotricidade era vista e analisada como um recurso pedagógico que tinha por objetivo corrigir alguns distúrbios de desenvolvimento, e o público atendido eram as crianças consideradas excepcionais, que eram atendidas nas escolas especiais da época.

Na Educação Infantil a educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, onde a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

CONCEITO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos séculos XV e XVI, há o surgimento de um movimento de natureza didática proveniente da necessidade e da preocupação em educar e escolarizar as crianças, levando assim a criação dos modelos educacionais com as diferentes concepções de como devem ser realizadas as atividades de ensino para as crianças desta época.

A partir deste momento, as mulheres passaram a se organizar para criação de alguns espaços nos quais as tais demandas pudessem ser cumpridas, levando as crianças em situações de risco (como, por exemplo, em situações de abandono ou até mesmo de maus tratos) a esses espaços de atendimento, que estavam localizados dentro de algumas residências, ou em alguns espaços religiosos.

De acordo com Kramer (1999) as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais e foram formadas ao longo dos anos. Sendo assim, tais concepções nem sempre expressam os mesmos significados, e são carregadas de histórias e valores, sofrendo modificações de acordo com o contexto social no qual estão inseridas e do momento histórico vigente de seu desenvolvimento.

Foi durante os séculos XV e XVI que os primeiros modelos educacionais com diversidade de objetivos e proposições, voltados para o atendimento de diferentes públicos, começaram a surgir, apresentando uma preocupação inovadora com a infância, bem como uma variedade de maneiras e métodos para se educar e escolarizar as crianças da época. Nestes séculos ainda existiam instituições que apresentavam um caráter extremamente conservador, relacionado à religião e a formação de bons hábitos e valores, de acordo com o contexto social em que se encontravam naquela época.

Durante o século XIX, uma nova função passou a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Rea Dif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias [...]. Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (KRAMER, 1987, p. 23).

Neste novo contexto que apresentado por Kramer, a educação da infância tem uma mudança de concepção e paradigma, desvinculando-se do sentido de assistência e guarda, trazendo consigo a concepção de educação para todas as crianças, criando assim uma universalidade na educação e não apenas como uma propriedade das famílias bem estruturadas, onde se exclui famílias de vida difícil, como é o caso de mães trabalhadoras, nas quais a educação pré-escolar dos filhos era feita em “escolas compensatórias”, cuja única função era a de ficar com as crianças para garantir que seus familiares pudessem trabalhar sem a preocupação de ter uma criança sozinha em suas casas.

Quando analisamos a educação infantil e a sua história, temos diferenças marcantes entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento em creches e em jardins de infância de acordo com o contexto histórico no qual tais atendimentos eram realizados.

As diferenças se constituem no público atendido (no caso, as crianças pobres e as crianças da elite) e nas formas de atendimento (por exemplo, alguns locais de aprendizado eram para educação e instrução, enquanto outros eram para cuidado e guarda).

Neste sentido podemos compreender a dificuldade em se reconhecer a educação da infância em creches como pertencente ao contexto educacional de hoje em dia, considerando que o paradigma da creche ser um ambiente no qual se exerce a função de assistência e de guarda de crianças está enraizado na formação cultural de nossa história na educação.

O atendimento realizado na Educação Infantil, com a Escola Novista, traz uma alteração nas propostas educacionais de atendimento às crianças pequenas (de 0 a 3 anos), com o intuito de diminuir o abandono das crianças e para que as mães pudessem trabalhar.

Joaquim José Menezes Vieira foi o fundador do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro no ano de 1875. Esse jardim de infância pertencia à iniciativa privada e atendia somente aos meninos que pertenciam às classes da elite. De acordo com Kuhlmann (2003), os estudiosos e a sociedade da época defendiam que a criança pequena deveria permanecer com a família e com a mãe, e estas deveriam educar as crianças seguindo os padrões elaborados pelos diferentes segmentos da sociedade.

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e da escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (PINTO, 1997, p. 44).

Segundo CONRAD (2000) o jardim de infância teve sustentação com base nas teorias que supunham a comunhão entre as crianças, por si só, como um fator de favorecimento da educação e aprendizagem. Neste sentido, a educação tinha um vínculo maternal e as concepções previam o desenvolvimento do homem em sua relação com a natureza.

Neste contexto social, surgem modelos de educação voltados à valorização de um tipo de comportamento almejado pela sociedade da época, surgindo assim as teorias infantis de desenvolvimento, que posteriormente viriam a modificar as concepções de educação na infância.

Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que se modificam e surgem novas regulamentações quanto ao atendimento das crianças na educação infantil, neste momento este tipo de ensino passa a responsabilidade da Secretaria de Educação, o que traz uma mudança em todos os aspectos, desde a formação de professores até as concepções de ensino e aprendizagem neste contexto educacional.

PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

Para entendermos o conceito da psicomotricidade e sua importância na educação infantil, é interessante recorrermos às áreas da saúde e das ciências biológicas, a fim de trazer um aspecto inovador para os modelos educacionais vigentes e promover um melhor desenvolvimento das crianças pequenas, impactando diretamente no desenvolvimento intelectual e social de tais crianças em fases futuras da vida, como no ensino fundamental.

O neurocientista Sidarta Ribeiro enaltece que a infância é o momento de maior desenvolvimento do sistema nervoso e das funções motoras na vida dos seres humanos, além de enfatizar que a coordenação motora está intimamente relacionada com o desempenho acadêmico e com as funções cognitivas em crianças mais velhas, sendo comprovado pelo estudo de Fernandes et. al. (2016).

Segundo Rossi (2012), o desenvolvimento do sistema motor está atrelado a questões físicas, como a postura na qual a criança se mantém durante suas atividades, e a questões sociais, como a forma na qual a criança se relaciona com outras crianças, sendo este um tema muito estudado ao longo de décadas dentro da psicologia, além de analisado por psiquiatras e pela psicobiologia do ponto de vista mais realista. Sendo assim, é fundamental que as escolas de ensino infantil tenham espaços adequados para o desenvolvimento de atividades que induzam as crianças pequenas a explorarem seu potencial psicomotor, influenciando positivamente no desenvolvimento do sistema motor, bem como potencializando suas habilidades futuras de aprendizado cognitivo e de socialização.

Segundo Fonseca (2004), a psicomotricidade nasce como um conceito da psiquiatria, baseado no conhecimento teórico e prático sobre desenvolvimento humano, para educação, reeducação e tratamento de pessoas.

[...] o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica (MEUR, 1989, p.5).

A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos era pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas às relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

Segundo Fonseca (2001) quando pensamos em Psicomotricidade, o corpo tem a sua importância no sentido da qualidade relacional e não deve ser considerado como algo que pode ser treinado ou aperfeiçoado, o corpo não deve ser dominado para a automatização. De acordo com Araújo (1992) com a criação da escala para avaliação dos aspectos do desenvolvimento da criança é que foi possível analisar as capacidades e potencialidades da criança e a sua relação com o desenvolvimento psicomotor, considerando a idade em relação ao desenvolvimento e verificando o que é esperado para determinada idade.

O movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo em que a cerca através de percepções e sensações, pois o indivíduo não se constrói de uma só vez, mas paulatinamente através de interação com o meio de suas próprias realizações. [...] O esquema corporal não é conceito aprendido, que se possa ensinar, uma vez que não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, que é uma forma de expressão da individualidade (SILVA, 2010, p.11).

Neste sentido, torna-se possível utilizar-se de exames e materiais para verificar se há algum atraso no desenvolvimento, além desses aspectos era possível verificar algum problema ou comprometimento de origem neurológica.

Segundo Meur (1989) com o tempo o estudo ultrapassa os problemas motores e surgem pesquisas também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

De acordo com as ideias de Coste (1978) a Psicomotricidade resulta de um processo que envolve a história do corpo, esse processo foi marcado por reformulações com o passar dos tempos, o que nos permite a compreensão das atuais concepções sobre o tema. Além disso, a psicomotricidade pode ser conceituada como uma ciência que envolve a educação e a saúde, sendo aplicada tanto nas escolas como nos atendimentos psicológicos.

Segundo Gallardo (2009), a psicomotricidade chega ao Brasil em meados dos anos 70, tendo uma concepção de pensamento voltada a uma maneira de recuperar e reabilitar o corpo das pessoas que participaram da guerra. Com o tempo, a psicomotricidade ampliou seus estudos nas áreas ligadas à aprendizagem, abordando

aspectos como o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, lateralidade e a organização espaço-temporal. Com estes estudos foi se adquirindo a base necessária para um melhor desenvolvimento cognitivo, o que resulta na educação pelo movimento no Brasil.

A educação psicomotora pode prevenir e detectar problemas de aprendizagem, ela aperfeiçoa e normaliza o comportamento geral da criança, desenvolvendo consciência, domínio e equilíbrio do próprio corpo. Segundo Le Boulch (2001) a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite inadequações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

O esquema corporal é um elemento de suma relevância durante o processo de desenvolvimento é o reconhecimento, a percepção que a criança tem do seu próprio corpo um período em que ela desenvolverá sua personalidade e irá perceber que seu corpo lhe obedece e que poderá utilizá-lo não só para movimentá-la mas também para agir.

Nesse período revela-se a importância do Educador nesse processo, pois há uma grande necessidade de uma intervenção e interação do mesmo com a criança desenvolvendo suas capacidades de forma que ela possa adquirir conhecimento de seu corpo e do meio em que vive.

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é através dele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

A estruturação espacial é a percepção do mundo exterior, primeiramente a criança tem como referencial o seu próprio eu e posteriormente a sua referência será outras pessoas ou objetos, ou seja, é a tomada de consciência de seu próprio corpo em um meio ambiente que dá a possibilidade para a criança organizar-se e organizar materiais e objetos e movimentá-los.

Neste sentido, a estruturação espacial faz parte da vida de todos os indivíduos e por isso, este aspecto deve ser trabalhado no ambiente escolar por meio do jogo e da brincadeira, o educador pode desenvolver a noção espacial na criança, possibilitando o movimento, o brincar a todo instante na sala de aula.

A criança passa a metade do dia na escola, daí a importância da pedagogia do movimento e daí a urgência em considerar as primeiras necessidades vitais da criança que muitas vezes são contrariadas sob o pretexto de ordem, barulho. A criança tem necessidades de caminhar e de correr. Desde o maternal as crianças são empilhadas em locais estreitos. Uma criança pequena se fatiga rapidamente em uma posição determinada (LE BOULCH, 2001, p.13).

O esquema corporal é a tomada de consciência pela criança de suas possibilidades motoras de agir e se expressar sendo assim é importante que a criança possa agir sob seu corpo e obter informações sobre o mesmo de forma concreta e não por meio de imagens como é realizado de maneira tradicional.

A lateralidade é um aspecto da educação psicomotora muito importante, pois ao ser bem trabalhada com exercícios psicomotores levando a criança, a saber, de fato o que é direita e esquerda em si e no outro, ajuda a prevenir futuros distúrbios nesse sentido, pois quando o educador tem o objetivo de propor à criança atividades que facilitem a tomada de consciên-

cia de seu corpo e suas ações, proporciona um desenvolvimento mental, corporal e afetivo da criança.

A estruturação temporal é a capacidade de se situar diante dos acontecimentos, como por exemplo, antes, durante e depois, neste sentido a criança passa a tomar consciência do caráter irreversível do tempo. Essa noção de tempo é muito abstrata e torna-se difícil para a criança compreendê-la, desta maneira, cita-se a importância do educador no processo de desenvolvimento da criança durante toda a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de experiências concretas na escola desenvolvendo a percepção do meio no qual está inserida, é de fundamental importância e auxilia na forma como a criança age sobre seu corpo, o local e os objetos que a cerca.

A atuação do professor, neste sentido, deve ser pautada na formação de sujeitos em seu processo de ensino e aprendizagem, tendo uma noção clara de seu papel como educador de infância. Não basta apenas conhecer as técnicas, é preciso a reflexão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

O esquema corporal é um elemento de suma relevância durante o processo de desenvolvimento é o reconhecimento, a percepção que a criança tem do seu próprio corpo um período em que ela desenvolverá sua personalidade e irá perceber que seu corpo lhe obedece e que poderá utilizá-lo não só para movimentá-la mas também para agir.

Cabe ao educador dar importância a esse aspecto da psicomotricidade, pois ao ser bem trabalhado na educação infantil, a criança terá sucesso em suas atividades de ordenação, ao contar fatos ou histórias, em suas relações na sala de aula e em seu meio social. Neste contexto, a brincadeira e o jogo também é um grande auxiliar neste processo de desenvolvimento.

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é com ele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

Com base nas indagações dos autores citados pode-se perceber a relação e a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96**. Brasília: Secretaria da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 10 abril 2019.
- CONRAD. H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). 2000.
- COSTE, Claude. **A Psicomotricidade**. 2ed. São Paulo. Zahar Editores, 1978.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade. Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.
- GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.
- KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. (Cadernos de Pesquisa, 58).
- _____. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas**. In: KRAMER, Sônia (Org.). Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1999.
- KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. **Sobre a história da Infância**. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**. 7 ed. São Paulo. Artmed, 2001.
- MEUR, A. de. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. A. de Meur e L. Staes; São Paulo: Manole, 1989.
- PINTO. M. **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.
- SILVA, Gislene Santos. **O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos**. Universidade Cândido Mendes. Instituto a Voz do Mestre. Rio de Janeiro. 2010.
- FERNANDES, V.R. et. al. Motor Coordination Correlates with Academic Achievement and Cognitive Function in Children. **Frontiers in Psychology**, vol. 7, março de 2016. 8 páginas. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00318>>. Acesso em: 25 de julho de 2023.
- ROSSI, F.S. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes dos Vales**, nº 1, ano I, maio de 2012. 18 páginas. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%3%a7%3%b5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%3%a7%3%a3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

ELIS REGINA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras pela Faculdade UNIABC (2007), Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fatece(2016); Psicopedagoga Clínica e Institucional e Psicomotricidade pela Faculdade Iteq (2022); Cursando Pós em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luiz. Professora de Ensino Fundamental I no Governo do Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

A photograph of children playing in a grassy field. A woman on the left is partially visible, holding hands with a young boy in a yellow and white shirt. In the center, a boy in a bright green shirt has his back to the camera, holding hands with another boy on the right. The background shows a line of trees under a bright sky. A blue semi-transparent banner is overlaid at the top, and another blue semi-transparent banner is overlaid at the bottom containing text.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PREPARANDO PARA A ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: A criança quando está na fase na educação infantil precisa ser estimulada. O educador quando oportuniza a exploração de tudo que a rodeia, promove a relação com o meio em que vive. Explorar algo que esteja de acordo com suas vontades e necessidades, possibilitará que a criança conheça seu corpo, seus movimentos e suas habilidades ou o desenvolvimento delas. Além da estimulação motora, esse trabalho irá favorecer o desenvolvimento psicomotor; em outras palavras, é uma aprendizagem que só se efetiva a partir das experiências do sujeito, portanto, preparar o ambiente é fundamental para o processo. É no ambiente escolar que ocorre a interação da criança com o meio e com as pessoas. Na escola é possível observar como ela faz para se desenvolver e se relacionar e isso se dá principalmente na educação infantil. É na Educação Infantil que o educador é sujeito de mediação e observação, sendo assim, é necessária e de extrema importância que todos os movimentos da criança sejam observados, pois é neste momento que intervenções assertivas fará diferença na vida da criança. E vale ressaltar que a educação infantil é o período mais importante na vida do ser humano, por isso, trabalha sempre para o afetivo e efetivo desenvolvimento da pequena aprendiz.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento; Alfabetização

INTRODUÇÃO

No âmbito escolar a psicomotricidade é favorável às aprendizagens, pois relaciona-se física, psíquica e social. Um depende do outro no processo de aprendizagem.

Ainda nos dias de hoje, temos educadores que estão preocupados apenas com a coordenação motora, a organização espacial e a discriminação visual. Isso acontece porque ainda estão presos na metodologia tradicional que se fecha em uma sala de aula, em vez de oportunizar interações com outras pessoas e com o meio.

Quando o estudante não tem o desenvolvimento psicomotor bem constituído, poderá existir problemas na leitura e na escrita, no reconhecimento das letras e suas diferenciações, além de comprometer a relação com o outro e no meio em que vive. Para que isso não seja um fato constante e prejudicial ao desenvolvimento da criança é necessário que o professor assuma papel profissional e esteja atento à fase de desenvolvimento que a criança está.

Para tanto, deverá cumprir o papel de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a relação de respeito, confiança e afeto. É importante que o educador observe todos os comportamentos, atitudes e percepções da criança.

Pensando na Educação Infantil, Montessori diz: “O adulto preparado alimenta o ambiente permitindo que a criança construa o seu interior.” O adulto neste caso é o professor que possibilita que a criança construa seu conhecimento através de atividades instigadoras.

Segue algumas delas: leituras de histórias, diálogo, manuseio de materiais que têm diferentes percepções táteis, a expressão dos sentimentos verbal e não-verbal, a organização do ambiente, a relação com os colegas em atividades coletivas, brincadeiras, brinquedos e música que desenvolvam a aprendizagem, incentivar a arte para despertar o artista que há dentro de cada criança, atividades de associação, entre outras.

As atividades mencionadas acima serão de grande valia no futuro quando a criança estiver na fase de segurar o instrumento da escrita (lápis, caneta...), pois requer habilidades psicomotoras, além da concentração, da compreensão e da psicomotricidade da ordem.

A Psicomotricidade na Educação Infantil

Na Educação Infantil é necessário despertar o interesse, criando situações/ atividades de associação, observação e expressão. Apresentar atividades desconexas que não tem sentido para a criança não permitirá o desenvolvimento, tais como atividades de repetição sem intenção pedagógica ou objetivo. Haja vista que, hoje, no século XXI temos como método de ensino, o construtivismo. A criança precisa que a sua curiosidade seja instigada de modo que a impulse para aprender.

Quando observamos a criança, levantamos fatos que nos levam a compreensão de suas ações, assim, proporcionamos os ajustes do ambiente para fomentar seu desenvolvimento físico e psíquico, evitando julgamentos.

Assim sendo, algumas práticas são fundamentais e essenciais para o processo de aprendizagem da criança. Segue algumas delas: Atividades sensoriais são bem vindas para desenvolver a coordenação motora fina dos pequenos nos primeiros traços e despertar seu gosto pelo aprender. Por exemplo, uma caixa de areia (pode ser colorida). Uma atividade simples e eficaz e não existe uma idade ideal para o emprego deste método- reproduzir com o dedo a primeira letra que compõe seu nome a partir de um modelo.

Imagem ilustrativa abaixo:



Fonte: da autora.

Outro exemplo é o brinquedo e as brincadeiras sensoriais que estimulam as sensações, possibilitando o despertar de querer aprender, bem como o desenvolvimento cerebral e cognitivo. Papel kraft, tinta a utilização dos pés são materiais que formam uma atividade que gera diversão e curiosidade para descobrir o desenho que se formou.



Fonte: arquivo da autora.

Outra atividade sensorial que além de estimular o sentido tátil, visual e auditivo também promove a coordenação motora é a junção do papel alumínio e tinta. O barulho, a textura do papel e a cor são excelentes atrativos sensoriais.



Fonte: arquivo da autora.



Fonte: da autora.

Livros com texturas diferentes e coloridos



Fonte: da autora

Areia colorida ou comum



Fonte: da autora.

Gelatina



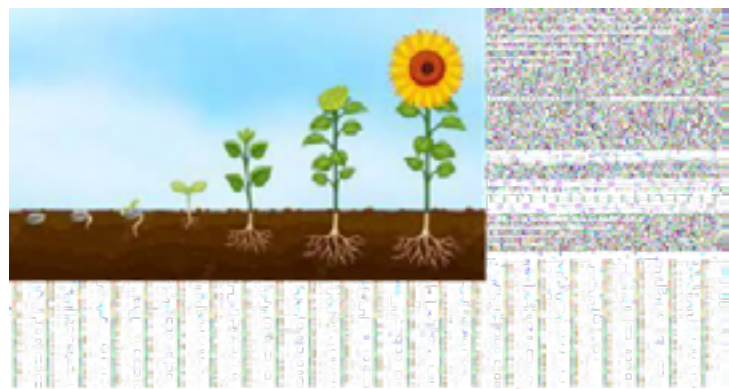
Água e gelo
Fonte: da autora.

São materiais simples, mas que têm uma função importante no desenvolvimento das crianças. Esses materiais podem ser utilizados em casa com os pais para estimular a criança e, também na escola, tendo o professor como mediador.

Quando a Psicomotricidade não é trabalhada na infância, o prejuízo à criança é maior, por isso, a necessidade de incluir as crianças em atividades que colaborem com seu desenvolvimento. Segue uma explicação quando não estimulamos os pequenos.

Quando não estimulamos as nossas crianças, quando negligenciamos a atenção, o afeto, o carinho e momentos de aprendizagem, ocorrem as podas neurais, ou seja, a morte dos neurônios. Sendo assim, que possamos aproveitar a infância para desertar o melhor delas. Na imagem abaixo é possível ver a construção de sinapses no cérebro infantil:

Desenvolvimento do cérebro de uma criança



Fonte Google

Ressalta-se também que é necessário desenvolver na criança a Disciplina Positiva que é construída por ensinamentos, compreensão, encorajamento e comunicação e nunca como punição.

A Disciplina Positiva tem o objetivo de ajudar as crianças a entenderem e aprenderem com o que fizeram. E agir com gentileza e, quando necessário com firmeza ao mesmo tempo, nutrindo uma conexão de respeito e empatia enquanto media e ensina habilidades comportamentais adequadas.

A forma como os educadores e família se relacionam com a criança é o fator mais importante no seu desenvolvimento. E a maneira mais gentil do educador envolve a confiança mútua, ensina as habilidades e cria um ambiente que a criança possa desenvolver sentimentos de capacidade e segurança.

Os pilares da Disciplina Positiva são: Respeito mútuo, comunicação afetiva e efetiva, Disciplina que orienta, Focar em solução ao invés de punição, Encorajamento, Entender a crença por trás do comportamento, Entender o desenvolvimento e o que espera em cada fase.

A família, os educadores devem incentivar e estimular as crianças para cuidarem de si mesmas, do próximo e do meio

ambiente. Não adianta dizer para a criança que plantar é importante, se ela não sabe cuidar dos próprios farelos deixados no chão após uma refeição.

Devemos ensinar o caminho do bem, do respeito, do cuidado, dos deveres e dos direitos. Isso faz com que a criança aprenda a importância de plantar e cuidar, entende que a cadeira é feita para sentar e que esperamos o outro terminar de falar para interromper com elegância.

Ser responsável é uma atitude que constrói seres humanos capazes de distinguir o bem e o mal, tomando suas próprias decisões, desde que não prejudique a si, o outro e ao meio ambiente.

São atitudes assim que desenvolverá na criança o senso de responsabilidade, de respeito, do cuidado pela própria vida e, além disso, desenvolver a coordenação motora fina e grossa, seu desenvolvimento físico e psíquico.

Como preparar a criança para a futura escrita?

Sabemos que logo chegará a fase da criança começar a ser alfabetizada. Mas, em que momento devo iniciar e como fazer?

É na Educação Infantil que se desenvolvem habilidades para a fase de alfabetização. É na primeira infância que educamos os movimentos. Por exemplo, abrir e fechar um colchete, aprimora a musculatura, principalmente das mãos e das pontas dos dedos. Parece ser uma tolice, mas não é. Uma prática que deveria ser adotada nas escolas de educação infantil seria a educação muscular, integrando-a na vida cotidiana, seja em casa ou na escola.

Uma atividade que seria fundamental na educação infantil para estimular a fase

da alfabetização é trabalhar representação do real tridimensional- a linha do tempo, por exemplo, é uma maneira interessante de inserir vocabulário, além de trabalhar a cronologia, evolução e ordem lógica.

Linguagem Oral: Representação do real



Fonte Google Marcelo pode trocar

Segundo Maria Montessori (2022):

Primeiro temos um cérebro; e, depois, os sentidos que coletam impressões para transmiti-las ao cérebro; em terceiro lugar, os músculos. Mas, qual é o propósito dos nervos?

Comunicar energia e movimentos aos músculos. Esse organismo complexo, portanto, constitui-se em três partes: o cérebro, os sentidos e os músculos. O movimento é o ponto de chegada ao sistema nervoso. Sem movimento não se pode falar de um indivíduo (MONTESSORI, 2022).

O movimento é considerado de um novo ponto de vista. Por erros e mal entendidos sempre foi considerado algo menos nobre do que é: especialmente o movimento da criança, que infelizmente tem sido negligenciado no campo educacional, onde toda importância é dada ao aprendizado intelectual (MONTESSORI, 2022).

Portanto, não haverá uma alfabetização plena se não pensarmos na questão dos movimentos na primeira infância. Pensando na fase de alfabetização, podemos entender, como profissionais da educação, que devemos incluir como ponto de parti-

da a consciência fonológica (a habilidade que nós temos em manipular os sons de nossa língua.

É a capacidade de percebermos que uma palavra pode começar ou terminar com o mesmo som. Além disso, é quando sabemos que existem também termos grandes e pequenos; e que há frases (e uma segmentação nessas orações).

Uma atividade que pode ser aplicada às crianças é o Jogo dos Sons, ela auxilia no processo da alfabetização. Para o jogo utilizamos objetos que a criança já reconhece o vocabulário.

A partir disso, a criança trabalhará o aprimoramento do vocabulário, depois som inicial, final e intermediários. Tudo deve ser feito com muita paciência e calma, pois cada um tem um tempo para processar as informações.

Atividades que promovam a consciência fonológica são o carro chefe para o aprendiz se desenvolver de forma plena e entender o sistema de escrita e números.

Na Educação Infantil inicia-se esse movimento importante para que se torne um adulto pleno e participativo, crítico, reflexivo e capaz de resolver problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, leitura diárias, conversas com colegas de profissão, observação da prática e metodologia aplicada nas escolas, sem dúvida, fica entendido que na Educação Infantil tudo se inicia. É na infância que começa todo o preparo para a vida adulta.

Sendo assim, uma das práticas mais importantes é a observação. Não podemos nos limitar a uma observação superficial, apenas avaliando a criança e enxergando todo o processo isoladamente, sem dar conexão com o objetivo simplesmente de educar.

Observamos a criança para ajudá-la a encontrar sua posição no mundo através do respeito e sabedoria, para criarmos um ambiente rico em liberdade verdadeira.

Observamos a criança para o despertar da autonomia, dos pensamentos e ações ordenados, para auxiliá-la em sua prática em sua construção através das mãos.

Como diz Maria Montessori (2019) para observarmos a criança, também precisamos observar a gente.

Insistimos na formação de que o professor deve preparar-se interiormente, estudando a si mesmo com metódica constância, para conseguir suprir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Para descobrir esses defeitos escondidos na consciência, necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos (MONTESSORI, 2019).

Daí, o entendimento que, para ser professor, educador, mediador é necessário que tenhamos consciência do nosso papel, da diferença que fazemos na vida de muitas crianças.

O ensino tradicional não pode ser mais aceito. Estamos numa nova era, que exige que sejamos profissionais pesquisadores, estudiosos, que tenhamos base para desenvolver todas as habilidades e competências que o ser humano possa ter. A criança é o centro da educação, ela é o nosso foco e é por ela que vamos quebrar o gesso e permitir novas experiências.

A Psicomotricidade deve ser trabalhada com afinco e dedicação, a fim de garantir todos os direitos de desenvolvimento físico e psíquico da criança.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Fayson Rodrigo Merege. **Entre a psicomotricidade e o desenvolvimento humano: a importância da Educação Física na Educação Infantil**. Edeportes, Buenos Aires, ano 17, n.169, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm> > .2016.
- CAMPOS, G. de O. **Psicomotricidade um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1992.
- CEBALLOS et al. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. Edeportes.com, Buenos Aires, 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>>2016.
- FREIRE, Paulo - **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAMILA, Ana Paula Folador; et. al. **A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil**. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, v.1, n.1, p.30-40, maio/out. 2010. Disponível em: <<http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/9/5>>.
- Acesso em: 20 ago. 2016.
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Artmed, 2007.
- MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: Mente absorvente**. Vide Editorial. Ed.1, 2022.
- _____. **Os segredos da Infância**. Vide Kírian, 2019
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PELLEGRINI, A. M. BARELA, J.A. **O que o professor deve saber sobre o desenvolvimento motor de seus alunos**. Rio Claro: IB/UNESP, 1998.
- SOUZA, D.C. **Psicomotricidade: integração pais, criança e escola**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2004.

Everton Adriano Hermes

Graduado em Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS - 2021; Pós-Graduação em Direitos Humanos- Faculdade Focus- 2022.

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO



RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar os efeitos da Nova Lei de Drogas (Lei 11.343 de 2006) e as possíveis mudanças na abordagem dos entorpecentes proibidos no Brasil. Para isso, é feita uma revisão das leis de drogas anteriores e do processo de aprovação desta Lei. Além disso, são apresentados dados estatísticos sobre o crescimento da população carcerária por tráfico de drogas, especialmente após a implementação da Lei 11.343/06, juntamente com uma análise bibliográfica e legislativa que aponta a falta de critérios claros para distinguir usuários de traficantes de drogas, levando ao aumento da prisão. Também é destacado que a repressão desta lei é seletiva, afetando mais a parcela mais pobre da sociedade. O estudo também discute possíveis alterações no tratamento dado aos usuários de drogas ilícitas e traficantes, com o objetivo de reduzir os danos provocados por essa nova legislação. Diante disso, é fundamental promover mais discussões, debates e ações em busca de soluções para o problema das drogas ilegais no Brasil.

Palavras-chave: Nova Lei de Drogas; Repressão; Consequências; Aumento do encarceramento.

INTRODUÇÃO

A Lei de Drogas de 2006 começou a valer, criando o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD) e modernizando as penas para quem usa ou vende drogas ilegais.

No que diz respeito aos primeiros, houve a despenalização do uso de drogas, substituindo a prisão por penas que restringem direitos, ao contrário do que previa a Lei anterior (Lei 6.368/76), que estabelecia a detenção de seis meses a dois anos para quem fosse pego com drogas ilícitas para uso próprio.

Já em relação aos últimos, a pena mínima foi aumentada de três para cinco anos de prisão, ficando apenas um ano abaixo da pena mínima para homicídio simples, demonstrando a prevalência do modelo repressivo na Lei de Drogas.

Dessa forma, é evidente que o novo aparelho enfatizou os direitos e garantias essenciais, ao introduzir princípios de minimização de prejuízos ao usuário, enquanto manteve a postura proibitiva e punitiva em relação aos traficantes de drogas.

Assim, este estudo visa investigar a situação atual da abordagem da política de drogas adotada pelo Brasil, examinando os efeitos mais importantes da Lei de Drogas em vigor (Lei 11.343 de 2006) e avaliando potenciais alterações por meio do Supremo Tribunal Federal após a introdução desta nova legislação.

Portanto, a fim de facilitar a compreensão das questões que cercam esse problema, o estudo será fragmentado em três partes.

O início do estudo se dedica a uma introdução, a fim de proporcionar uma rápida contextualização das legislações sobre drogas que vigoravam antes da adoção do novo dispositivo legal.

Em seguida, analisa-se a trajetória da elaboração da Nova Lei, quais foram as modificações ao longo da tramitação dos projetos relacionados ao uso e comércio de substâncias entorpecentes, bem como quais eram as argumentações dos legisladores para justificar a necessidade de uma mudança na abordagem das políticas sobre drogas, considerando o contexto da segurança pública no Brasil naquele momento.

Neste contexto, o segundo capítulo dedica-se a examinar os impactos da Nova Lei de Drogas. Ao analisar os dados referentes à população carcerária no Brasil envolvida com o tráfico de drogas, obtidos do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Nota-se um aumento significativo na quantidade de pessoas presas por esse crime, devido à falta de critérios claros para distinguir traficantes de usuários de drogas ilegais, bem como à resistência em abolir a pena de prisão para os consumidores por parte das autoridades penitenciárias, são aspectos que contribuíram para

esse cenário. Além disso, os dados também evidenciam que a nova legislação afeta principalmente indivíduos de baixa renda.

Por último, em relação ao terceiro capítulo, analisa-se as mudanças na política de drogas no Brasil através das decisões do Supremo Tribunal Federal. Inicialmente, é examinado o posicionamento do Ministro Gilmar Mendes no Recurso Extraordinário 635.659, em 2015, que declarou a inconstitucionalidade da penalização da posse de substâncias entorpecentes para uso pessoal.

Posteriormente, é brevemente abordado o entendimento do STF no julgamento do Habeas Corpus 118.533, em 2016, no qual foi decidido que o tráfico privilegiado (previsto no artigo 33, §4º da Lei 11.343/06) não se enquadra como crime hediondo.

Portanto, este estudo se limita a avaliar os dados obtidos por meio das entidades responsáveis pelo sistema prisional e confrontá-los com ideias provenientes de análises bibliográficas e legislativas sobre o tema, resultando em uma reflexão sobre os impactos da recente Lei de Drogas e as possíveis mudanças necessárias nessa política criminal.

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

A fim de viabilizar a investigação, no início será apresentado um resumo histórico das leis criminais anteriores à Nova Lei de Drogas, seguido por uma avaliação do processo pelo qual ela passou no Congresso Nacional.

No Brasil, a proibição do uso, porte e comércio de drogas teve início com as Ordenações Filipinas no século XVII, que proibiam a posse ou venda de substâncias venenosas em casa.

Essa proibição foi reforçada posteriormente no Código Penal de 1890, que estabelecia multa para quem vendesse ou distribuísse substâncias venenosas sem autorização legítima ou sem seguir as normas estabelecidas pelos regulamentos de saúde.

A Convenção de Genebra de 1936 serve como referência para o controle internacional, servindo de inspiração para a formulação do Decreto-Lei 891/38, o qual abordou questões relacionadas à fabricação, venda e uso de várias substâncias consideradas drogas.

Também, o Código Penal vigente desde 1940 aborda esse tema em seu artigo 281, referindo-se à prática ilegal de facilitar o uso de drogas ilícitas, e classificando as ações específicas.

Artigo 281. Realizar a importação ou exportação, comercialização ou exposição à venda, fornecimento, mesmo que de forma gratuita, transporte, posse, armazenamento, distribuição ou de alguma forma disponibilizar para consumo substância entorpecente, sem autorização ou contrariando alguma lei ou regulamento. Pena - prisão, de um a cinco anos, e multa, de dois a dez mil reais.

Os anos 50 foram marcados pela disseminação global do discurso ético-jurídico, tendo como principal veículo de divulgação o Protocolo para Regular o Cultivo de Papoula e o Comércio de Ópio, adotado em Nova Iorque em 1953. Em suas palavras, Rosa del Olmo esclarece:

Nos anos cinquenta, as substâncias entorpecentes eram consideradas um mundo enigmático, reservado a grupos à margem da sociedade - como aristocratas ou moradores de guetos - que faziam uso de heroína ou maconha. O discurso predominante era o jurídico, associado a um estereótipo moral que ligava as drogas ao risco (OLMO, 1990, p.71).

Trata-se dos primeiros passos em direção à internacionalização do controle de drogas, consolidada com a ratificação da Convenção Única sobre Substâncias Entorpecentes de 1961, que enxerga o uso de drogas como uma ameaça social e econômica para a sociedade.

Dessa forma, a disseminação global da repressão ao tráfico de drogas busca eliminar as fronteiras entre os países no combate ao crime. Assim, a luta contra as drogas demandava uma estratégia global de regulação que fosse aceita por todas as nações, substituindo os acordos internacionais, visto que o problema das substâncias entorpecentes era encarado como um embate ético, onde os traficantes e dependentes de baixa renda eram vistos como responsáveis por influenciar negativamente os jovens de famílias bem estruturadas. De acordo com Rosa del Olmo:

A questão das drogas era vista como um embate entre o certo e o errado, mantendo a imagem moralística, onde as drogas são comparadas a "demônios". No entanto, essa visão seria ampliada e mais amedrontadora, gerando pânico devido aos "predadores" que estavam afetando tantas pessoas de famílias respeitáveis (OLMO, 1990).

Porém, foi promulgado o Decreto-Lei 385/68, que acaba com a distinção entre traficante e usuário, modificando o artigo 281 do Código Penal ao punir o usuário de drogas com a mesma penalidade imposta ao traficante, com a adição de um novo parágrafo "nas mesmas penas quem ilegalmente: porta consigo, para uso pessoal, substância entorpecente ou que cause dependência física ou psicológica".

Posteriormente, frente ao cenário internacional estabelecido por políticas de proibição, o Brasil promulgou em 1971 a Lei nº 5.726/71, que representa a codificação do tema e estrutura o sistema repressivo nacional de acordo com as diretrizes internacionais.

Além disso, foi mantida a comparação entre usuário e traficante, é elevado o limite máximo de pena de prisão de 5 (cinco) para 6 (seis) anos, além de excluído o dependente de drogas como infrator, devendo ele ser encaminhado para cuidados médicos

Para substituir a Lei 5.726/71, foi aprovada a Lei 6.368/76, que permaneceu em vigor até 2006. Essa medida trouxe uma novidade ao diferenciar os traficantes dos usuários (e dependentes), estabelecendo para os usuários a punição de detenção de 6 meses a 2 anos e multa, enquanto os traficantes eram sujeitos à reclusão de 3 a 15 anos e multa.

De acordo com Salo de Carvalho, as influências do plano internacional dos Estados Unidos impactaram diretamente nas estratégias de segurança pública dos países latino-americanos. Através da Lei 6.368/76, a retórica jurídico-política belicista se tornou o paradigma oficial do sistema repressivo brasileiro.

Em 2002, entrou em vigor a Lei 10.409/02 para substituir a Lei 6.368/76, que foi revogada completamente. Entre-

tanto, a nova legislação apresentava várias deficiências, com o capítulo relacionado aos crimes e às punições sendo vetado integralmente pela Presidência da República. Assim, apenas a parte processual foi preservada, mantendo ambas as leis em vigor.

Para concluir, apesar da Lei 6.368/76 estabelecer distinção na punição entre posse e venda de substâncias ilícitas, rompendo com o entendimento da Lei 5.726/71 e do Decreto-Lei 385/68, as alterações nas sanções evidenciam a intensificação da repressão, culminando na Lei 11.343/06.

Na vigência do cenário global da chamada "Guerra às Drogas", iniciada pelo governo de Richard Nixon em 1971, que definiu as substâncias entorpecentes como sendo o principal adversário do país, e diante dos problemas encontrados no sistema jurídico brasileiro com relação à Lei 10.409/02, que resultaram na existência de dois dispositivos regulando o mesmo assunto, tornou-se imprescindível a elaboração de uma nova legislação que revogou ambos e estabelecesse um tratamento penal e processual adequado para a questão das drogas.

Por causa disso, a Comissão Mista de Segurança Pública propôs o Projeto de Lei do Senado Federal 115/2002, que estabelecia a pena de prisão de 3 a 15 anos para o crime de tráfico de drogas.

O PL nº 115/2002 foi elaborado pela Comissão Mista Especial de Segurança Pública do Senado, formada pelo Congresso Nacional do Brasil. Surgiu em meio a um período chamado de "epidemia de roubos". Com a intenção de resolver essa questão urgente, foi constituído um grupo de vinte Senadores e vinte Deputados para elaborar um relatório com soluções rápidas para a escalada da criminalidade no país.

Por outro lado, é evidente a partir das discussões que o intuito dos legisladores naquela época não era legalizar o uso/posse de substâncias entorpecentes, mas sim abolir a pena de encarceramento para o uso de drogas, assim como alterar a punição para pequenos traficantes/usuários.

Assim, no plano original ficou definido que a pena para o crime de tráfico de drogas seria de, no mínimo, 3 anos e, no máximo, 15 anos, mantendo a legislação vigente e a abolição da pena de prisão para o uso de entorpecentes, propondo abordagens educativas.

De acordo com as palavras de Marcelo Campos, existiam três propostas de produção textual.

Na câmara legislativa, estavam em análise três propostas de texto para tentar controlar o uso e a comercialização de substâncias entorpecentes. Quanto ao consumo de drogas, é importante destacar que duas das sugestões mencionam a expressão 'quantidade reduzida', ou seja, buscavam determinar uma quantidade de substância permitida para consumo e posse usando o termo "reduzida" (CAMPOS, 2015, p. 49).

Contudo, o projeto de lei número 6108/2002, em seu artigo 20-A, não especificou a quantidade de substâncias entorpecentes permitida para ser consumida.

Essa redação foi a escolhida para a Nova Lei de Drogas, eliminando a pena de prisão para usuários, porém mantendo a penalização do uso de drogas, juntamente com a aplicação de medidas educativas e preventivas.

No que diz respeito ao tráfico de entorpecentes, a penalidade mínima de 3 anos foi mantida em todas as sugestões iniciais, permanecendo a sanção previamente estabelecida, entretanto, no mais recente Projeto de Lei (o substitutivo da Câmara dos Deputados), a pena mínima foi aumentada para 5 anos, seguindo a recomendação do Deputado Antônio Carlos Biscaia (PT/RJ).

Nesse sentido, a Lei 11.343/06 foi promulgada com o intuito dos parlamentares de distinguir o indivíduo que pratica tráfico de drogas daquele que faz uso (e depende) delas, direcionando este último para serviços de saúde e assistência social, ao passo que o traficante seria rigorosamente punido.

No texto jurídico, é possível observar o usuário de substâncias ilícitas sob uma abordagem médico-social, sendo considerado como uma pessoa em situação de vulnerabilidade que necessita de políticas de saúde e assistência social, apesar de ainda ser tratado como criminoso.

Já em relação ao traficante, percebe-se uma visão punitiva, que mantém a imagem estigmatizada que representa o "mal" e fornece drogas aos "usuários vulneráveis".

De igual forma, a elevação da pena mínima para o crime de tráfico, de 3 para 5 anos, seria uma medida em resposta aos anseios da população do Brasil, por meio de uma legislação atualizada

Outrossim, o dispositivo recente para diferenciar as punições, introduziu a forma de tráfico privilegiado, a qual determina que caso o sujeito seja réu primário, com bom histórico, e não se envolva em atividades ilegais ou faça parte de uma organização criminosa, terá sua pena diminuída em até dois terços.

No que diz respeito aos cidadãos, os legisladores entendiam que a detenção não era mais eficaz para regular o consumo dessas substâncias na sociedade brasileira.

Além disso, destacaram a importância de uma nova legislação sobre drogas para diminuir a corrupção policial, conforme apontado pelo Senador Sérgio Cabral.

O principal destaque do Projeto reside no seu artigo 28, que aborda a eliminação da pena de prisão para os indivíduos que fazem uso de substâncias ilícitas no Brasil. A aplicação de pena de prisão para os usuários de drogas é considerada inadmissível sob todos os pontos de vista.

Portanto, a proposta do novo aparelho era alterar a perspectiva em relação ao usuário, que antes era considerado um criminoso, para que passasse a ser encarado como uma questão de saúde pública.

De acordo com o Deputado Paulo Pimenta, no contexto da prevenção do uso abusivo, passamos a encarar todo esse assunto como uma questão de saúde pública e não mais de natureza policial.

Assim, o Deputado Moroni Torgan afirmou que a lei 11.343 de 2006 foi elaborada visando atender ao nível de conhecimento geral da Câmara dos Deputados.

Estamos buscando atingir um equilíbrio de informação. [...] Portanto, é importante ressaltar que as leis são mais flexíveis para o usuário, porém mais rígidas para o traficante. O tráfico de drogas é, sem dúvida, o nosso maior desafio. Nisso todos estão de acordo. Posso afirmar que a principal razão para o usuário não consumir drogas não é o medo da punição. Existem diversos motivos [...].

Em 2002, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, um projeto de lei foi apresentado no Senado Federal. Após quatro anos de discussão no legislativo, a Nova Lei de Drogas foi oficializada em 23/08/2006 pelo presidente Lula.

Essa legislação estabeleceu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), com o objetivo de implementar ações para evitar o uso indevido de drogas, cuidar e reintegrar socialmente usuários e dependentes, além de regular a produção não autorizada e o tráfico ilegal de drogas. A lei também definiu crimes e tomou outras medidas para lidar com essa questão.

Portanto, é viável afirmar que o recente sistema baseado em estratégias de diminuição de prejuízos e normas rigorosas resultou em uma abordagem punitiva e repressiva para os vendedores de substâncias ilícitas.

Enquanto adotou uma visão médico-social para os consumidores, considerando-os como indivíduos que necessitam de tratamento e os traficantes como integrantes de atividades criminosas.

Assim, no próximo capítulo, será feita uma análise dos impactos causados pela implementação dessa recente legislação, identificando quais foram as pessoas diretamente afetadas por essas mudanças.

A abordagem proibicionista da "Guerra às Drogas" promovida pela Nova Lei de Drogas resultou em sérias repercussões, com a marginalização social e a superlotação carcerária, caracterizando a situação da legislação penal no Brasil após a implementação desta lei.

A estratégia de combate às drogas foi adotada como a principal forma de enfrentar os malefícios provocados pelos entorpecentes ilegais, resultando na repressão daqueles comportamentos que contrariam as normas sociais e não são tolerados. De acordo com as palavras de Howard Becker:

Quando uma norma é estabelecida, aquele que aparentemente a quebra pode ser considerado um indivíduo distinto, alguém que não é esperado viver de acordo com as regras determinadas pelo coletivo. Essa pessoa é vista como um estranho (BECKER, 2008).

Da mesma maneira, Foucault investiga o crime como uma das manifestações de transgressão às leis:

Certamente, a criminalidade é considerada uma forma de violação da lei; no entanto, ela tem suas origens nesse fenômeno; porém é uma violação da lei que o sistema prisional, juntamente com todos os seus desdobramentos, moldou, fragmentou, infiltrou, organizou, confinou em um ambiente específico e ao qual atribuiu um papel instrumental, em relação às outras violações da lei. Em síntese, se a contraposição legal ocorre entre a conformidade com a lei e a prática ilegal, a contraposição estratégica ocorre entre as violações da lei e a criminalidade [...] A punição de prisão criaria - portanto, sua perpetuidade - uma violação da lei isolada, distinta e útil (FOUCAULT, 2004).

É possível perceber um crescimento veloz nas taxas de aprisionamento em várias nações do ocidente. De acordo com Loic Wacquant, o Estado diminuiu sua atuação social após a queda do Estado de Bem-Estar Social nos Estados Unidos, aumentando e fortalecendo a intervenção penal.

De acordo com o autor, ocorreu uma alteração no sistema de punição que estava em vigor até os anos 70, a qual se caracteriza por uma contradição em que o enfraquecimento intencional do Estado de Bem-Estar Social corresponde ao fortalecimento excessivo e opressivo do Estado Penal: a ruína e desaparecimento de um implicam diretamente na grandiosidade e prosperidade arrogante do outro.

De acordo com Pablo Ornelas Rosa, Umberto Junior e Clécio Lemos, é necessário ter precauções ao analisar a realidade brasileira com base na abordagem de Loic Wacquant.

Um dos principais problemas é a falta de um Estado Social verdadeiro, semelhante ao modelo europeu. Mesmo com a Constituição de 1988 sendo inspirada na social-democracia, ela enfrentou obstáculos para ser colocada em prática devido às diferenças no rumo da política e economia do país após sua promulgação (WACQUANT, 2001).

Além disso, declaram que:

De fato, é correto afirmar que o neoliberalismo demorou um pouco mais para chegar ao Brasil em comparação com outros países do Ocidente, sua introdução ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, no entanto, foi efetivamente consolidado durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1994 e 2003.

Nesse sentido, analisando os dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em junho de 2014, é possível observar que o aumento da quantidade de pessoas detidas (por 100.000 habitantes) ocorre em diversos países.

Nos Estados Unidos, esse número chega a 698, enquanto no Brasil é de 300, na Rússia é de 468 e na Tailândia é de 457. Portanto, em termos de taxa de encarceramento global, a população carcerária brasileira ocupa a quarta posição em tamanho.

Os Estados Unidos detêm a maior quantidade de indivíduos atrás das grades, chegando ao total de 2.228.424 presidiários, seguido pela China com 1.657.812, a Rússia com 673.818, e em quarto lugar está o Brasil com 607.731 encarcerados, número significativamente acima das 376.669 vagas disponíveis no sistema prisional.

Isso resulta em um déficit de 231.062 vagas, ou seja, a capacidade prevista para acomodar 10 detentos acaba abrigando aproximadamente 16 pessoas presas.

Desta forma, é evidente que a abordagem proibicionista adotada pelo Brasil como estratégia de combate ao crime resultou no crescimento significativo do número de presos.

Nesse sentido, a recente legislação sobre entorpecentes foi implementada considerando a combinação entre punições rigorosas e medidas de prevenção.

No entanto, apresenta falhas e lacunas que geraram sérias repercussões sociais, como o aumento significativo da população carcerária e a falta de encaminhamento dos usuários de drogas para tratamento médico adequado.

Segundo o relatório divulgado em junho de 2014 pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), foi constatado um maior índice de crimes ligados ao tráfico de drogas, com 27% dos casos registrados entre os detentos, seguido por roubo com 21%, furto com 11%, receptação com 3%, homicídio com 14% e latrocínio com 3%.

Adicionalmente, é importante destacar que a disparidade entre os gêneros na taxa de tráfico de drogas é significativa, com 25% envolvendo homens e 63% envolvendo mulheres. Muitas vezes, as mulheres envolvidas são esposas ou companheiras de presidiários, que transportam pequenas quantidades de drogas para dentro das prisões.

De acordo com Salo de Carvalho, foi constatado um crescimento relevante de indivíduos presos devido ao crime de tráfico de entorpecentes.

No ano de 2007, a parcela da população carcerária atribuída ao tráfico de drogas era de 15%, enquanto os crimes de roubo simples e qualificado e latrocínio representavam 32%. Já em 2011, houve uma significativa alteração: o tráfico passou a corresponder a 24,43% dos presos, enquanto o roubo simples e qualificado e latrocínio diminuíram para 28% (CARVALHO, 2016).

Segundo informações levantadas em junho de 2014 pelo DEPEN, foi constatado um aumento de 119% na taxa de encarceramento entre os anos de 2000 e 2014.

Conforme Salo de Carvalho, ao analisar a estrutura da população carcerária no Brasil em relação aos crimes praticados, é possível argumentar que a política penal do país está focada principalmente no crime de tráfico de drogas.

Dessa forma, ao examinarmos a mais recente legislação sobre entorpecentes, percebemos a relação dos principais verbos entre os artigos 28 e 33, em que este último aborda as ações de obter, possuir em estoque, transportar, portar ou armazenar drogas, além de outras treze formas, enquanto o artigo 28 estabelece como delito o indivíduo que adquirir, armazenar, possuir em estoque, transportar ou portar consigo, para uso pessoal.

Portanto, destacam-se cinco atitudes concretas semelhantes (comprar, manter, armazenar, conduzir e portar), as quais, entretanto, são passíveis de diferentes penalidades.

Segundo Sergio Seibel, a ausência de parâmetros claros para diferenciar traficantes de drogas de simples usuários tem levado ao aumento das prisões de indivíduos acusados de tráfico.

Desde a implementação da atual Lei de Drogas (11.343/2006), houve um aumento significativo no número de indivíduos detidos por envolvimento com substâncias ilícitas no Brasil. A ambiguidade presente na legislação tem resultado na prisão de uma quantidade considerável de pessoas que não se enquadram na categoria de traficantes, mas sim de consumidores. A maioria desses detidos não apresenta antecedentes criminais, não sendo considerados criminosos em essência, sem conexão com atividades criminosas tidas como "organizadas", e portavam apenas quantidades mínimas da substância no momento da abordagem para uso próprio (SEIBEL, 2006).

Perante esta lacuna existente na legislação, é de responsabilidade inicial da autoridade policial interpretá-la, momento em que, de acordo com Salo de Carvalho, irá analisar se o indivíduo, por exemplo, que carrega consigo drogas, comete a conduta proibida com a intenção (elemento subjetivo especial do tipo) de consumo próprio (art. 28) ou se age com qualquer outro propósito, decidindo quem seria traficante e quem seria usuário.

Esse grande poder nas mãos do policial é o que vai determinar se o crime é de menor gravidade ou se é um crime equiparado aos mais graves. Portanto, a extrema discricionariedade do policial possibilita a ocorrência de injustiças.

Ademais, mesmo que o parágrafo 2 do artigo 28 tenha como alvo o juiz, é evidente que o órgão responsável pela investigação penal inicial é a polícia, Salo de Carvalho demonstra que, de acordo com o sistema de investigação criminal do Brasil, a primeira etapa sempre será realizada pela polícia.

Em seguida, essas atividades policiais serão corroboradas pelo Ministério Público como base para a apresentação de acusações.

Segundo a pesquisa conduzida por Marcelo Campos, em duas áreas de São Paulo, verificou-se que 75% dos indivíduos detidos estavam portando até 25 gramas de drogas ilegais.

Dessa forma, Marcelo Campos observou que mesmo em situações com poucas drogas, os indivíduos estão sendo sentenciados à prisão pelos juízes: isso ocorreu em 82 dos 143 casos estudados, o que representa 57,3% deles.

A pesquisa conduzida por Marcelo Campos revela a tendência de criminalizar pessoas encontradas com quantidades mínimas de drogas, o que resultou no encarceramento em larga escala de indivíduos acusados de tráfico.

No entanto, é importante ressaltar que não são os grandes traficantes poderosos, bem organizados e violentos que acabam atrás das grades, mas sim os usuários de drogas e pequenos vendedores.

Isso evidencia que tais distorções estão relacionadas à atuação discricionária da polícia e das autoridades judiciais.

Além disso, é possível observar que após a implementação da nova legislação, houve um crescimento no número de indivíduos acusados de tráfico de drogas e uma redução nas acusações por uso de substâncias ilícitas.

Dessa forma, de acordo com as considerações de Marcelo Campos, há uma tendência do sistema judicial em rejeitar a ideia de encaminhar os usuários para tratamento de saúde, priorizando a punição com prisão para essas pessoas.

Desta maneira, caso a intenção da recém aprovada legislação de combate às drogas em seu primeiro artigo fosse a de minimizar os danos, evitar o uso abusivo com apoio e reintegração social de usuários e dependentes de substâncias ilícitas, e também inovar na diferenciação de comportamentos entre usuários e grandes traficantes, por meio de penas diferentes para cada grupo, tais metas não foram alcançadas na prática.

Como mencionado anteriormente, não houve uma redução na população carcerária, mas sim um crescimento significativo.

Conforme Maria Lúcia Karam, não tem havido redução na oferta de substâncias ilícitas e ela descreve as consequências da abordagem proibicionista:

[...] Pelo contrário, ao longo desses anos, as drogas selecionadas de forma arbitrária e transformadas em ilegais tornaram-se mais acessíveis, mais potentes, mais diversas e mais baratas do que eram antes da proibição, resultando numa guerra nociva e sangrenta contra produtores, comerciantes e consumidores considerados "inimigos" (KARAM, 2017).

Segundo o documento de junho de 2014 do DEPEN, há um total de 66.313 indivíduos detidos por terem sido condenados por cometer crimes relacionados à Lei de Drogas, ou ainda aguardando julgamento por supostos delitos ligados a esse tema.

A superlotação nos presídios fere o princípio da dignidade humana, como apontado pelo levantamento realizado em 2016 pelo Juizado de Fiscalização do Presídio Central de Porto Alegre, que atualmente abriga 4.676 detentos, enquanto sua capacidade é de apenas 1.82432.

Segundo a Human Rights Watch, em seu relatório de 2015, as condições precárias de higiene e moradia nas prisões brasileiras são evidentes, com casos de superlotação e violência dentro das unidades prisionais, sendo registradas 5.431 denúncias de tortura, maus-tratos e tratamentos desumanos em presídios e delegacias enviadas à Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos.

O proibicionismo também resulta em mortes devido a disputas entre grupos pelo mercado ilegal, "acertos de contas" e confrontos com a polícia. De acordo com o relatório do Fórum de Segurança Pública de 2015, a cada 3 horas, pelo menos uma pessoa foi morta pela polícia em 2014, totalizando 3.022 vítimas, um aumento de 37,2% em relação a 2013. Paralelamente, um policial morria por dia, totalizando 398 mortes, o que representou uma redução de 2,5% em comparação com 2013.

Além disso, a Anistia Internacional realizou um estudo sobre a atuação policial no Rio de Janeiro, divulgado em 2015, que revelou que no período de 2005 a 2014, 8.466 indivíduos foram mortos como resultado de intervenções policiais.

Diante desse cenário, o escritor Leonardo Marcondes Machado ressalta que a luta contra as drogas, decorrente de uma abordagem proibicionista, punitiva e cruel, resulta na prisão e morte de usuários, dependentes, vendedores ilegais, policiais e de qualquer pessoa envolvida nesse confronto.

Conseqüentemente, é perceptível que após dez anos de implementação, a Lei 11.343/2006 acentuou um rigoroso controle social ao proibir condutas ligadas ao uso de substâncias ilegais. Apesar de ter sido criada com a intenção de proteção e prevenção, o aspecto repressivo se destacou na prática.

Contudo, é importante destacar que essa estratégia de repressão não beneficia a todos os cidadãos que consomem ou vendem drogas, sendo direcionada de forma seletiva para um determinado público: indivíduos de baixa renda, residentes em áreas periféricas, vulneráveis, os quais enfrentam diariamente as repercussões da política de combate às drogas.

A abordagem punitiva da luta contra as drogas não alcança variadas camadas sociais, não é imposta a todos os indivíduos que cometeram crimes ligados ao tráfico de substâncias ilícitas, ela escolhe quem deve ser encarcerado.

É uma política estratificada, e cabe-nos examinar quem são essas pessoas marginalizadas pela sociedade e inseridas no sistema carcerário.

O sociólogo Zygmunt Bauman aborda o tema da punição dos consumidores menos privilegiados, aqueles que se encontram à margem do sistema de consumo.

O aumento da intensidade do comportamento considerado criminoso não representa um empecilho para o desenvolvimento pleno e universal da sociedade consumista. Pelo contrário, é uma consequência natural e essencial. Isso ocorre por diversas razões, sendo a principal delas a presença dos "excluídos do sistema" (os consumidores insatisfeitos, aqueles que não possuem os meios para satisfazer seus desejos e os que rejeitaram jogar de acordo com as regras estabelecidas). Essas pessoas são, de fato, a personificação dos "demônios interiores" que habitam

a vida do consumidor. O isolamento desses indivíduos em guetos, sua criminalização e a dureza das punições aplicadas a eles representam uma forma metafórica de exorcizar e queimar tais demônios internos (ZYGMUNT, 1998).

Nessa ótica, indivíduos jovens de baixa renda, de etnia negra, residentes em áreas periféricas das cidades, com pouca escolaridade, sem oportunidades no mercado de trabalho formal, ou que atuam de forma informal, são os selecionados pelo sistema penal do Brasil para cumprir pena por envolvimento com o tráfico de entorpecentes.

Isso reflete a abordagem da política agressiva de combate às drogas, que pune aqueles que não se enquadram nos padrões da sociedade globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise dos primeiros discursos dos parlamentares durante a tramitação da Lei 11.343/06, é possível notar a atenção dada à proteção dos direitos e garantias dos consumidores de substâncias ilícitas.

Mesmo com o aumento da pena mínima de três para cinco anos para os traficantes, percebe-se um progresso na abordagem da política criminal de drogas no Brasil.

Contudo, a análise desta pesquisa demonstrou que esse progresso não se concretizou conforme esperado. Os principais propósitos estabelecidos nessa legislação, como a remoção do indivíduo usuário de drogas para o cuidado da saúde, visando diminuir a quantidade de pessoas encarceradas por delitos ligados às substâncias entorpecentes, não foram alcançados, mantendo-se a abordagem repressiva que já era evidente em leis antidrogas anteriores.

Ao longo da vigência da Nova Legislação, houve um acréscimo no número de indivíduos indiciados por envolvimento com tráfico de substâncias ilícitas, enquanto as acusações por consumo de entorpecentes diminuíram.

Como discutido no terceiro segmento deste estudo, em 2005, havia 32.880 mil pessoas detidas por crimes ligados às drogas, porém, em 2013, esse número saltou para 146.276 mil. Esse aumento expressivo vai de encontro ao propósito original pretendido pela Nova Lei.

Os personagens principais dessa situação são os agentes da polícia, membros do Ministério Público e magistrados, que possuem o poder de tomar decisões com base em critérios subjetivos para definir se uma pessoa receberá um tratamento mais delicado ou mais rigoroso.

Portanto, conforme apresentado neste estudo, é possível perceber que a população carente, jovem, com pouca escolaridade, de pele escura e residindo em regiões periféricas, geralmente é o alvo principal das consequências das leis de combate às drogas.

Com a justificativa de combater as substâncias ilícitas ou diminuir seu tráfico, essas leis acabaram justificando ações violentas em áreas periféricas, resultando em um grande número de prisões e no genocídio de indivíduos de pele negra, que já são estigmatizados e discriminados pela sociedade, sendo agora também punidos pelo sistema penal.

Por outro lado, as principais melhorias para transformar essa situação surgem no campo judicial. O Supremo Tribunal Federal, por meio do voto do Ministro Gilmar Mendes no Recurso Extraordinário 635.659.

E, no julgamento do Habeas Corpus 118.533, evidenciam a tentativa de abordar de maneira mais suave o problema das substâncias proibidas, diminuindo os impactos da política repressiva de combate às drogas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 15.

CAMPOS, Marcelo da Silveira. **Pela metade: as principais implicações da nova lei de drogas no sistema de justiça criminal em São Paulo**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2015. p. 49.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. 13/02/2004. p.120. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13FEV2004.pdf#page>. Acesso em: 24 Maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KARAM, Maria Lucia. **Proibição às drogas e violação a direitos fundamentais**. Disponível em: http://www.leapbrasil.com.br/media/uploads/texto/72_Proibi%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20drogas%20e%20viola%C3%A7%C3%A3o%20a%20direitos%20fundamentais%20-%20Piau%C3%AD.pdf?1376532185. Acesso em: 23 Maio 2024.

OLMO, Rosa del. **A face oculta da droga**. Rio de Janeiro: Revan, 1990. p. 71.


SEIBEL, Sérgio. **A lei 11.343/2006 e o impacto na saúde pública**. Disponível em: http://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/4744-A-Lei-113432006-sobredrogas-e-o-impacto-na-saude-publica. Acesso em: 21 Maio 2024.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GENILDA FERNANDES GABRIELI

Licenciatura Plena em Química- Universidade de Mogi das Cruzes - Instit. De Ciências, 1976; Pós-graduação: Lato Sensu em Alfabetização e Letramento Faculdade: Unifahe, 1976; local de trabalho: EE JOSÉ DE SAN MARTIN - PROF ED. FUND.II E MÉDIO. EMEFM DARCY RIBEIRO - PROF. ED. FUNDAMENTAL E MÉDIO.

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO



RESUMO: As habilidades socioemocionais pertencem ao conjunto de habilidades que um indivíduo necessita para lidar com suas emoções. Essas habilidades são utilizadas cotidianamente em diversas situações da vida e fazem parte do processo de conhecer, conviver, trabalhar e ser de todos, ou seja, fazem parte do desenvolvimento e formação integral do ser humano. A partir desta asserção, surgiu a seguinte questão: Qual a importância das habilidades socioemocionais para a aprendizagem e desenvolvimento do cidadão em todas as áreas da vida como um todo? De acordo com as pesquisas realizadas neste contexto, ficou claro que a escola realiza um papel importante, apesar de não ser o único local de aprendizagem e desenvolvimento. Em relação à aprendizagem escolar, foi realizado um estudo bibliográfico, como análise de caso para o tema proposto, com o objetivo de elucidar a questão levantada, utilizando como base teórica autores interactivos como: Vygotsky e Wallon, que lançam luz sobre a compreensão do processo de ensino – aprendizagem enriquecida na perspectiva da psicopedagogia, representada por Alicia Fernández. As características de uma ação de mediação favorável, o uso de múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Importância; Competência; Socioemocionais, Cidadão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho científico aborda – “A Importância das Competências Socioemocionais no Desenvolvimento da Formação Integral do Cidadão”, ou seja, busca reconhecer as dimensões fundamentais da vida – familiar, educacional, social, profissional, econômica, cultural e de cidadania.

Frente à importância dessas competências, se depara ao problema do reconhecimento educacional, valorização política e aplicabilidade dessas Competências na vida escolar, familiar e social, propondo-se caminhos nas hipóteses de utilizar e valorizar os conhecimentos construídos teoricamente sobre a realidade da educação emocional, bem como o aperfeiçoamento através do exercício intelectual e uso de abordagem própria das ciências explorando o desenvolvimento do objeto de estudo que são as competências socioemocionais.

No objetivo geral, se busca conhecer as competências socioemocionais, com vista ao fortalecimento e reconhecimento das práticas dessas competências na família, educação e sociedade rumo ao exercício e a formação integral do cidadão, objetivando de modo específico a reflexão acerca do desenvolvimento integral, cidadão e humanizado da educação, Identificando as principais competências socioemocionais e suas aplicabilidades.

No tocante à metodologia, se optou pelo caminho da referência bibliográfica assentado no desenvolvimento da pesquisa, alguns conceitos e enunciados teóricos correlacionados com a linha do levantamento temático, bem como entre as ideias de autores que têm entre si afinidades com o contexto em questão e com a projeção nacional e internacional de suas obras reconhecidas.

Dado à importância de se trabalhar educacionalmente na família, na escola e na sociedade, bem como, na implementação das políticas públicas voltadas para as competências socioemocionais, se reconhece globalmente a necessidade de sua aplicabilidade frente aos numerosos problemas assegurados na vida dos jovens e adolescentes, e até para pessoas adultas que já tem uma personalidade formada com valores que precisam viver de forma saudável e equilibrada.

Sendo assim, é igualmente importante acentuar a relevância social e acadêmica do tema: primeiro, social, porque o homem e a mulher são inerentes por natureza às relações com a sociedade, segundo, acadêmica, porque a atual pesquisa pode subsidiar informações seletivas, sistemáticas, formais, didáticas e científicas, sobretudo contribuindo com a comunidade acadêmica como fonte fidedigna de estudos e de reflexão analítica.

Assim, as aptidões socioemocionais incluem o conjunto de aptidões que todos têm para lidar com suas emoções, relacionar-se com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, cooperação e resolução de problemas. Essas aptidões são utilizadas diariamente em diversas situações da vida e fazem parte do processo de aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e

aprender a ser de todos, ou seja, fazem parte da formação e desenvolvimento integral de todos.

No século XXI, a interligação e complexidade crescente das transformações social e tecnológica, entre outras, intensificaram a relevância destas competências para o desempenho do serviço social a nível pessoal. Inúmeros estudos indicam que as aptidões socioemocionais podem ser desenvolvidas intencionalmente no ambiente escolar, seja em atividades específicas ou por meio da articulação de um conjunto de componentes curriculares. Consideradas tão importantes quanto as aptidões cognitivas (mensurado por testes de inteligência e desempenho acadêmico) para boas notas na escola é igualmente importante para o trabalho e aptidões para a vida.

Os formuladores de políticas públicas estão demonstrando interesse crescente em usar ferramentas para se aprimorar. Nesse sentido, com suas ações, o Instituto Ayrton Senna busca subsidiar a formulação de políticas públicas nessa área e oferecer aos professores mais ferramentas para monitorar essa dimensão que sempre foi abordada nas escolas.

Os aspectos sociais e emocionais são importantes porque ajudam as pessoas a encontrar o que desejam, tomar decisões, traçar metas e se esforçar para alcançá-las, mesmo nas piores situações, ser protagonista do auto aperfeiçoamento. A educação hoje requer uma ampliação do conceito de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades que combinam as dimensões cognitivas e socioemocional da aprendizagem.

O tema central do artigo é o estudo das competências socioemocionais que estão sendo implementadas este ano em quase todas as escolas de ensino médio. O objetivo deste estudo é verificar como essas aptidões são efetivamente implementadas nas escolas bem como uma análise se a escola consegue formular seus projetos para estudá-los no "plano escolar".

A importância do trabalho está em entender como essas competências são articuladas com os projetos escolares para que sejam trabalhadas de forma efetiva na busca de melhorar o aprendizado dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO

De acordo com o Instituto Ayrton Sena (2018) sobre “As 10 Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais” conceitualmente se universalizou o entendimento de que tais “Competências socioemocionais são as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos”, e assevera categoricamente a ideia da importância de favorecer o “desenvolvimento pleno dos estudantes, expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar”.

Segundo a concepção educacional da Escola da inteligência (2019), as dez competências socioemocionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são:

- Utilização e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo social, físico e cultural;
- Exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências a fim de elaborar hipóteses;
- Desenvolvimento de senso estético, visando valorizar e reconhecer as várias manifestações culturais e artísticas;
- Utilização de conhecimento das linguagens artística, multimodal, científica, matemática, digital e tecnológica;
- Utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma significativa, crítica, reflexiva e ética;

Seguindo a lógica do raciocínio esquemático no contexto da proposta cabal e formal da BNCC, se assenta algumas linhas de trabalho sugestivo que arrola as ideias de: valorização do conhecimento, curiosi-

dade intelectual, senso estético, diversos tipos de linguagens (artística, matemática, digital etc.) e a própria ideia propositiva e educacional de se trabalhar pedagogicamente as chamadas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Senão, indicado pela Escola da Inteligência (2019), a BNCC continua com alargando as competências com a:

- Compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social;
- Argumentação com base em dados, informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vista e ideias;
- Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo;
- Exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro;
- Ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação. (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2019).

Mamone (2018) afirma que “o ensino de competências socioemocionais envolve processos pelos quais crianças e jovens aprendem a adquirir e a aplicar habilidades, condutas e conhecimentos necessários para compreender e gerir emoções no seu dia a dia”, ou seja, existe uma atenção especial no tratamento ao campo das emoções pelo fato da necessidade de se trabalhar sistematicamente o equilíbrio e a saúde emocional de cada pessoa e continua afirmando que a ideia é “definir e atingir metas positivas, a sentir e a demonstrar empatia por outras pessoas, de modo

a estabelecer e a manter relacionamentos positivos e a saber adotar decisões conscientes”.

Na linha de pensamento da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED, 2019) se afirma que em alguns segmentos sociais se vêm correlacionando o sentido da ideia sobre competências socioemocionais como sendo “não cognitivas” como se os aspectos emocionais e sociais do ser humano pudessem ocorrer sem a cognição, sem o pensamento.

É interessante destacar que para Mamone (2018), embora “as legislações e os currículos não sejam os únicos instrumentos definidores do ambiente escolar, os sistemas educacionais devem buscar a melhoria das diretrizes existentes”, isto é, abarcando um conjunto de práticas que possam evidenciar o conteúdo socioemocional disponíveis nas literaturas, e isso é de fundamental importância para o desenvolvimento da formação integral do cidadão, senão, ainda assevera que “a comunidade, a escola, os professores e a família dos alunos podem ampliar a noção das necessidades de abordagem das competências socioemocionais dos jovens e criar ambientes positivos de aprendizagem” e que serve de estratégia para uma sólida edificação do ensino sobre o equilíbrio emocional do aluno.

Ainda segundo o posicionamento da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED, 2019) “Não há como prepararmos os jovens para encarar os obstáculos que não de enfrentar no mundo atual sem ensiná-los competências socioemocionais básicas”, ou seja, é de condição sine qua non agilizar o aperfeiçoamento de políticas de inserção dessas competências socioemocionais na formação integral não apenas do aluno, como de todo cidadão brasileiro, e reafirma que se deve saber “como selecionar e processar informações, traba-

lhar em equipe, resolver problemas, tomar decisões e lidar com suas emoções”.

Doravante se ressalta a importância de se preparar de antemão o professor – o professor é o educador socioemocional capaz de transmitir a sua experiência teórica e prática para o aluno, sobretudo espelhando o exemplo dentro e fora de sala de aula, ou seja, também no âmbito da sociedade, segundo o qual “o professor é o principal responsável por educar esses adolescentes, já que passa horas com eles em sala de aula”, e destaca que para isso “é preciso trabalhar também as habilidades socioemocionais desse profissional, com o intuito de qualificá-lo para que seja capaz de disponibilizar condições de ensino e socialização adequados a seus estudantes”. (ABED, 2019).

Na tônica de Morin (2002) “vivemos uma realidade marcada por muitas e velozes transformações”, e a ABED (2019) enfatiza a realidade de que “o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicações “encurtou o planeta”, não apenas aproximando a população do globo terrestre, como também causando modificações na rotina das pessoas alterando o dia a dia da sociedade, senão a ABED assenta sistematicamente que “desde a mais tenra idade, podemos observar a nova geração manipulando as telas touchscreen de videogames portáteis, smartphones e tablets com uma desenvoltura impressionante”.

Na linha de entendimento da Abed (2019), no território brasileiro tem se ressaltado as políticas sobre a educação através de um termo interessante, a saber; dando a importância maior aos “estoques cognitivos”, ou seja, se observando que sistematicamente os conhecimentos programáticos são transmitidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar.

Ainda segundo o Instituto Ayrton Senna et al. (2018), são exemplos de competências socioemocionais interpessoais:

- Appreciar a perspectiva dos outros. Ser capaz de entender o outro e se colocar no lugar dele permitem que as decisões do aluno sejam mais responsáveis socialmente;
- Compreender normas e saber identificar oportunidades e recursos disponíveis;
- Estabelecer e manter relações. Saber iniciar e manter relações saudáveis com diferentes pessoas e grupos é uma competência socioemocional que demanda outras capacidades do aluno. Ele deve saber ouvir atentamente, comunicar-se de forma efetiva com o outro, cooperar, entre outras.

Portanto, fica claro a compreensão da importância de atribuir toda a atenção da família, da escola, da sociedade e do poder público para as questões concernentes às Competências Socioemocionais atentando para situações peculiares como a perspectivas alheia, a questão dos recursos e oportunidades, as relações interpessoais e seu aprimoramento objetivando relações saudáveis, bem como a capacidade efetiva e afetiva no estabelecimento de cooperação com o outro.

Senão, o Instituto Ayrton Senna (2018), ainda complementa outra Competência interpessoal, a saber: "Gerenciar construtivamente problemas em relações".

Saber gerenciar positivamente conflitos, contradições e situações de divergência é muito útil para o aluno, além de ser uma competência fundamental para liderança", sinalizando assim a importância das competências socioemocionais na formação integral do cidadão.

O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

São referências escassas as análises de impacto de programas e políticas que buscam promover o sucesso coletivo e individual e por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Por um lado, tais análises de impacto ainda não despertam interesse suficiente grande nos psicólogos e, por outro, os economistas, que tradicionalmente conduzem esse tipo de investigação, apenas recentemente começaram a valorizar aspectos socioemocionais do desenvolvimento humano e tentar entender e dominar os instrumentos de mediação elaborados predominantemente por psicólogos.

Dentre os estudos disponíveis, grande parte está focada em programas de pequena escala, nos quais é relativamente fácil obter grupos de controle e tratamento aleatorizados ou que sejam defensivamente parecidos em tudo, com exceção pelo fato de um deles participar da intervenção.

O problema desses estudos é que a replicabilidade de seus estudos e suas conclusões em programas de larga escala pode ser questionada e, com esta, a utilidade da análise para fins de políticas públicas.

Apesar da relativa escassez de estudos dedicados a investigar o impacto de programas educativos sobre o desenvolvimento socioemocional (quando comparamos com pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo) a literatura científica registra muitos exemplos de intervenções positivas nessa área.

Competência socioemocionais

Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>



Fonte: PORVIR

A análise conceitual de Vygotsky (1994) revela uma visão inerentemente social, em um processo de aprendizagem que faz parte de uma perspectiva histórica e cultural, onde se destaca nas relações sociais, pois o autor enfatiza que é por meio da interação com os outros as crianças incluem ferramentas e sinais culturais.

Isso explica porque a educação infantil envolve aprendizagem e desenvolvimento em uma extensão sem precedentes. Portanto isso explica a importância dessa vivência ao longo da carreira escolar da criança. E desde então, rápido e contínuo desenvolvimento influenciam na socialização.

Vygotsky (1994), enfatizando a importância das interações sociais, traz a ideia da importância sobre a mediação e as interações como aspectos fundamentais da aprendizagem, onde depende que a criação do conhecimento surge do processo de intensa interação entre as pessoas. Nesse sentido, o autor destaca a importância do outro não apenas no processo de edificar o conhecimento, mas também na criação de objetos e suas formas.

A importância que Vygotsky dá em relação ao papel dos atores sociais no desenvolvimento do cidadão cristaliza-se na formulação de um tópico específico de acordo com suas ideias sobre as relações entre os desenvolvimentos e as aprendizagens: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA,1999 , p. 58).

Vygotsky (1994) explica que a zona de desenvolvimento proximal é o olhar que se estabelece, a partir do mediador, que é o professor ou alguém que supostamente é mais experiente, sobre o que a criança sabe ou já se apropriou, e que, por meio da relação cotidiana deste mediador com a criança, ele possa perceber qual a aprendizagem real e o que acredita que aquela criança possa potencialmente evoluir, desenvolver ou aprender com seu suporte.

Para isso, este mediador é responsável em oferecer alguma informação, desafio ou atividade que faça com que aquela criança evolua e conquiste o desenvolvimento pensando o possível.

Em contrapartida, o olhar de Piaget, assenta-se nas dimensões biológicas do indivíduo, que se desenvolvem por estágios em que se espera que as crianças tenham, até aquela idade, alcançando as competências e características comportamentais esperadas para a fase de desenvolvimento, sem, contudo determinar que a idade não possa variar de indivíduo para indivíduo. Ele, contrário ao que diz Vygotsky, determina que é a maturação biológica que determinará o desenvolvimento e capacidade de lidar com o mundo que o cerca.

Voltando à conjectura da afetividade de Wallon, observando que ela favorece o humanismo em geral, três pontos emergem em suas propostas.

As ações escolares não se limitam apenas à educação, mas visam o indivíduo como um todo e deve ser instrumental em seu desenvolvimento. A eficácia da ação educativa depende do conhecimento da natureza da criança e suas aptidões, por exemplo, estudam a psicologia das crianças em ambientes físicos e sociais onde a consciência da criança encontra alternativas para sua manifestação e Implementação portanto o conhecimento escolar não

pode ser isolado desse ambiente, mas se nutre dele as possibilidades oferecidas (HENRI WALLON - Psicologia e Educação, WALLON, 2003, p.78).

O conceito de ambiente é fundamental para a psicogenética de Wallon, onde defende que o estudo das crianças também requer o estudo do ambiente em que elas se desenvolvem.

Wallon especificou que alguns ambientes, por exemplo, famílias, são agrupados, já que sua existência depende do conjunto de indivíduos que mantêm relações que determinam o papel ou a posição de cada pessoa no grupo ” (Wallon, 1975, p.167).

Assim, parece haver uma relação muito direta entre saber estar neste mundo e a poderosa influência dos contatos familiares. Essa concepção de meio de ação transfere muita responsabilidade para a escola na medida em que é entendida como um dos meios de ação funcionais. O educador deve tornar esse ambiente o mais enriquecedor possível para a criança sob pena de não atingir o desenvolvimento pleno.

Outra forma que o educador deve ter em conta é que o conceito de ambiente inclui cultura, ambiente pessoal e ambiente social, e que o seu papel não é apenas ser o mediador entre a cultura e o aluno mas sim o representante da cultura do aluno (MAHONEY e ALMEIDA, 2006, p. 80).

Os autores destacam que é dever da escola apresentar o melhor de sua cultura às crianças e que a responsabilidade da escola não ocorre apenas na recepção dos alunos, porque as consequências do desempenho ocorrerão mais tarde.

Fonte: Integrando o desenvolvimento socioemocional. Disponível: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/SPFE_EM_2%-C2%AA-e-3%C2%AA-s%C3%A9ries_volume-1-Projeto-de-Vida.pdf.



Fonte: EFAPE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Artigo de pesquisa científica abordou “A Importância das Competências Socioemocionais no Desenvolvimento da Formação Integral do Cidadão” buscando mostrar as ideias a respeito das dimensões fundamentais da vida nos âmbitos das relações socioemocionais inseridos na família, educação, sociedade, no âmbito profissional, econômico, cultural e de cidadania.

Mostrou em sua importância que esses tipos de competências se deparam com o problema da falta de reconhecimento educacional, da ausência de implementação e de valorização das políticas socioemocionais, bem como da ausência de sua aplicabilidade na vida escolar, familiar e social.

Compreendeu-se e confirmou-se que a utilização e a valorização dos conhecimentos construídos teoricamente sobre a realidade da educação emocional, bem como o aperfeiçoamento através do exercício intelectual e uso de abordagem pró-

pria das ciências são caminhos de concordâncias para o desenvolvimento do objeto de estudo que são as competências socioemocionais tão importantes para o equilíbrio dos jovens, adolescente e sociedade como um todo.

Com vista ao fortalecimento e reconhecimento das práticas dessas competências na família, educação e sociedade rumo ao exercício e a formação integral do cidadão, se pode afirmar que o objetivo do referido trabalho foi alcançado, dada à importância de se reconhecer o ensino e o saber dessas competências a ser praticada educacionalmente na família, na escola e na sociedade, acentuando de igual modo, a relevância social e acadêmica da formação cidadã adquirida no exercício das relações socioemocionais, sendo que esta pesquisa contribui com a comunidade acadêmica como fonte fidedigna de estudos e de reflexão sistemática.

As aptidões cognitivas e socioemocionais estão intimamente relacionadas entre si. Pesquisas mostram que as pessoas que possuem habilidades socioemocionais mais desenvolvidas têm mais chances de aprender com mais facilidade qualquer conteúdo.

Isso porque o ato de aprender não envolve apenas aptidões relacionadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas também requer motivação e capacidade de controlar a ansiedade e as emoções. Proporcionar às crianças e aos jovens uma educação que o leve a desenvolver as competências necessárias para aprender, viver e trabalhar num mundo cada vez mais complexo.

Este é o grande repto de hoje: aprontar os jovens não apenas para aprender conteúdos acadêmicos, mas também para serem pessoas colaborativas, críticas e

decisivas, afastando-se da simples reprodução sem reflexão.

Investir no desenvolvimento dos aspectos socioemocionais-compreender e gerir as emoções estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de forma criativa e construtiva- tem-se desvendado uma forma eficaz de tirar partido da aprendizagem alunos mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, assim como alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com metas de longo prazo e a administrar melhor frustrações e conflitos.

Consequentemente, cabe às escolas se esforçam continuamente para manter um diálogo duradouro em seus projetos de forma interdisciplinar na busca de um ensino de qualidade e melhoria no aprendizado dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Artigo de pesquisa científica abordou “A Importância das Competências Socioemocionais no Desenvolvimento da Formação Integral do Cidadão” buscando mostrar as ideias a respeito das dimensões fundamentais da vida nos âmbitos das relações socioemocionais inseridos na família, educação, sociedade, no âmbito profissional, econômico, cultural e de cidadania.

Mostrou em sua importância que esses tipos de competências se deparam com o problema da falta de reconhecimento educacional, da ausência de implementação e de valorização das políticas socioemocionais, bem como da ausência de sua aplicabilidade na vida escolar, familiar e social.

Compreendeu-se e confirmou-se que a utilização e a valorização dos conhecimentos construídos teoricamente sobre a realidade da educação emocional, bem como o aperfeiçoamento através do exercício intelectual e uso de abordagem própria das ciências são caminhos de concordâncias para o desenvolvimento do objeto de estudo que são as competências socioemocionais tão importantes para o equilíbrio dos jovens, adolescente e sociedade como um todo.

Com vista ao fortalecimento e reconhecimento das práticas dessas competências na família, educação e sociedade rumo ao exercício e a formação integral do cidadão, se pode afirmar que o objetivo do referido trabalho foi alcançado, dada à importância de se reconhecer o ensino e o saber dessas competências a ser praticada educacionalmente na família, na escola e na sociedade, acentuando de igual modo, a relevância social e acadêmica da formação cidadã adquirida no exercício das relações socioemocionais, sendo que esta pesquisa contribui com a comunidade acadêmica como fonte fidedigna de estudos e de reflexão sistemática.

As aptidões cognitivas e socioemocionais estão intimamente relacionadas entre si. Pesquisas mostram que as pessoas que possuem habilidades socioemocionais mais desenvolvidas têm mais chances de aprender com mais facilidade qualquer conteúdo.

Isso porque o ato de aprender não envolve apenas aptidões relacionadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas também requer motivação e capacidade de controlar a ansiedade e as emoções. Proporcionar às crianças e aos jovens uma educação que o leve a desenvolver as competências necessárias para aprender, viver e trabalhar num mundo cada vez mais complexo.

Este é o grande repto de hoje: aprontar os jovens não apenas para aprender conteúdos acadêmicos, mas também para serem pessoas colaborativas, críticas e decisivas, afastando-se da simples reprodução sem reflexão.

Investir no desenvolvimento dos aspectos socioemocionais-compreender e gerir as emoções estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autónomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de forma criativa e construtiva- tem-se desvendado uma forma eficaz de tirar partido da aprendizagem alunos mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, assim como alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com metas de longo prazo e a administrar melhor frustrações e conflitos.

Consequentemente, cabe às escolas se esforçarem continuamente para manter um diálogo duradouro em seus projetos de forma interdisciplinar na busca de um ensino de qualidade e melhoria no aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo. 2019.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **BNCC e competências socioemocionais: educando com mais qualidade.** 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA et al. **Tomando Nota!: Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas.** 2018.

MAHONEY, Abigail, Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **Wallon e a Educação.** Edição: Loyola, São Paulo, 2006.

MAMONE, F. C. **As competências socioemocionais e sua importância para os processos de aprendizagem escolar.** Conquista Solução Educacional. 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

IZABEL LEANDRA DOS SANTOS DAMELUZ

Graduada em Pedagogia, Faculdade Camilo Castelo Branco, 2003; Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional, Faculdade De Tecnologia, Ciências E Educação, 2018; Local de trabalho: Prefeitura Do Município De São Paulo, Professora De Educação Infantil, Desde 2008, Cei Edna Rosely Alves.

LITERATURA ATUAL BRASILEIRA



RESUMO: Atualmente, a desvalorização dos escritores brasileiros tem sido provocada por inúmeros fatores, como o crescente advento da tecnologia, técnicas sistematizadas do ensino, popularização dos *best sellers*, dentre outros que fazem com que os alunos percam o interesse pela Literatura Clássica Brasileira. Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas. Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

Palavras-chave: Escritores; Literatura Brasileira; Desvalorização.

INTRODUÇÃO

A leitura permite o desenvolvimento cognitivo e social, sendo otimizada através das propostas pedagógicas estabelecidas em sala de aula juntamente com o investimento do poder público ao incentivo deste hábito. Ressalta-se ainda, que os pais e responsáveis pelos adolescentes podem promover o acesso à leitura através de ações que visem o despertar para os livros.

A leitura então é considerada uma das conquistas mais importantes do ser humano, pois permite a aquisição do conhecimento que se transforma em um instrumento para a compreensão da realidade.

Atualmente, observa-se a redução do índice de leitores no Brasil, visto que com os avanços tecnológicos, a leitura de livros convencionais tem sido deixada de lado pelos jovens, que focam o seu tempo em sites de relacionamentos e outros atrativos e não mais em leituras como fontes de lazer.

Há ainda a valorização excessiva de escritores internacionais de best sellers que com suas histórias dos mais variados gêneros têm participado mais da rotina dos leitores do que os poetas brasileiros devidamente consagrados em toda a história da Literatura Brasileira.

Assim, constata-se que apesar de a Literatura Brasileira ser cobrada constantemente nos vestibulares, o crescimento do hábito de leitura dos jovens não pode ser observado, já que muitos optam por procurarem as resenhas já prontas na internet.

Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas.

Na primeira seção, iremos tratar dos aspectos históricos da literatura brasileira desde as primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil que ocorreram do final do século XVI, passando pelas escolas literárias do barroco, arcadismo, romantismo, realismo, simbolismo, parnasianismo, modernismo e concretismo.

Na segunda, trataremos da importância do incentivo da leitura nos ambientes educacionais onde, a escola, como instituição de ensino, capaz de promover a

A inserção social e cultural do aluno, deve ser a maior responsável na dedicação e promoção do hábito de leitura na vida do adolescente. Falaremos de ambientes educacionais propícios para esta prática como salas de aulas e bibliotecas, além de uma análise por si só do que visa a ser o hábito da leitura em si.

E, na terceira seção, trataremos da questão da desvalorização dos autores brasileiros, principalmente os atuais, onde no mundo tecnológico em que vivemos ocorre desinteresse e ainda há a competição e massificação de grandes produções estrangeiras que são feitas para vendas em larga escala, por fim, ainda neste capítulo, vamos apresentar algumas práticas e estratégias que podem auxiliar os ambientes de ensino a colaborarem para que nossos autores tenham mais amplitude e destaque.

Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados livros, artigos, periódicos e sites na internet que abrangem os assuntos abordados no trabalho, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos tópicos desejados.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

As primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil foram influenciadas pelos movimentos europeus e latino-americanos que ocorreram do final do século XVI até o final do século seguinte, sendo marcado pelo poema *Prosopopéia* de Bento Teixeira, uma obra épica publicada em 1601, no período Barroco. Dentre os principais autores destacavam-se Gregório de Matos, Bento Teixeira e Padre Antônio Vieira.

No entanto foi com o advento do Arcadismo que se desenvolveu realmente o primeiro movimento literário brasileiro, onde foram abordados temas que priorizavam a ascensão da paisagem local, sendo que em Minas Gerais foi possível observar o surgimento de inúmeros autores, visto que esta região era considerada centro de riqueza na época. Autores como Tomás Antônio Gonzaga, Basílio da Gama, Frei Santa Rita Durão e Cláudio Manuel da Costa formam a primeira geração de escritores da Literatura Brasileira,

No Brasil, o Arcadismo é contemporâneo da passagem do eixo político e econômico para o Sul. No Rio de Janeiro e nas cidades da Capitania das Minas Gerais ocorre o movimento cultural e literário mais característico na segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, já ligados à crise do estatuto colonial e às aspirações de independência em relação à Metrópole. Alguns poetas arcádicos serão processados, presos, desterrados, devido à sua posição crítica em relação ao Governo Português e a projetos mais ou menos vagos de separação (CANDIDO, 1999, p. 30).

O autor destaca ainda que este período foi considerado de extrema importância para o amadurecimento de todo o país, devendo-se ao fato de que a população

brasileira começou a fixar-se em inúmeras regiões, havendo a disseminação dos povos, mesmo que uma grande parcela ainda optasse por viver no litoral ou em localidades próximas.

Com isso, foi possível que muitos indivíduos adquirissem o conhecimento e se tornassem cidadãos cultos, se transformando em sacerdotes, administradores, escritores e outras funções que contribuíram para o desenvolvimento do país.

Segundo Candido (1999, p. 30), neste período, “na literatura sobressai um grupo de poetas que nasceram ou viveram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, quase todos marcados pelo espírito renovador da Arcádia Lusitana, e alguns deles realmente modernos pela escrita e a atitude mental”.

Outra fase literária foi fortalecida no século XIX, onde o simbolismo brasileiro antecedeu o neoparnasianismo, que a crítica e o gosto popular consagraram, e foi por ele rapidamente absorvido. Quando tentou revigorar-se, após o declínio neoparnasiano, viu-se marginalizado pelos primeiros modernistas” (BALDACINE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 41).

O poeta brasileiro de maior destaque foi João da Cruz e Souza, que se dedicou a contrariar a sintaxe tradicional portuguesa, passando a inserir em suas obras uma perspectiva estilística francesa. Muitos outros poetas optaram pelo mesmo estilo, disseminando rapidamente a doutrina realista. Um dos poetas mais conhecidos é Castro Alves, que mesmo apresentando hábitos romancistas, se manteve como precursor da poesia realista.

Dessa maneira, “entre 1870 e 1880 assistiu-se no Brasil à liquidação do romantismo, submetido a uma crítica severa por parte das gerações emergentes, insatisfeitas com sua estética e em busca de novas formas de arte, inspiradas nos ideais

positivistas e realistas do momento” (BALDACINE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 44).

Cabe ressaltar que a partir de 1880, o Parnasianismo tomou formas literárias, onde a poesia se manteve pautada pela perspectiva realista, porém direcionada para a canalização científica e socialista. Analisa-se que:

O parnasianismo brasileiro, a despeito da grande influência que recebeu do parnasianismo francês, não é uma exata reprodução dele, pois não obedece à mesma preocupação de objetividade, de cientificismo e de descrições realistas. Foge do sentimentalismo romântico, mas não exclui o subjetivismo. Sua preferência dominante é pelo verso alexandrino de tipo francês, com rimas ricas, e pelas formas fixas, em especial o soneto. Quanto ao assunto, caracteriza-se pelo realismo, o universalismo e o esteticismo. Este último exige uma forma perfeita quanto à construção e à sintaxe. Os poetas parnasianos veem o homem preso à matéria, sem possibilidade de libertar-se do determinismo, e tendem então para o pessimismo ou para o sensualismo (BALDACINE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 44).

literário brasileiro, devido a sua técnica e inspiração de temas transversais que auxiliou no desenvolvimento do seguinte movimento, o Modernismo.

O Modernismo no Brasil foi um fenômeno. No entanto, o simbolismo passou a fazer parte das obras literárias, facilitando ainda mais a aceitação do parnasianismo no movimento constituído por notórias influências das vanguardas europeias que eram contra os princípios e valores da sociedade burguesa da época. Este fenômeno se encontrava baseado a partir de duas perspectivas, a ideológica, onde as obras literárias visavam caracterizar a classe dominante; e a ideológica, responsável por utilizar uma linguagem mais popular.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A leitura é um processo de interação que ocorre entre o leitor e o texto, interação esta que contribui para a formação cultural e intelectual de qualquer indivíduo. Segundo Cagliari (1989) a leitura se destaca por ser uma atividade associada principalmente a escrita, ressaltando que como existem inúmeros tipos de escrita, também existem vários tipos ligados à leitura.

Dessa maneira, um sistema de escrita que se encontra baseado no entendimento apresentará um tipo de leitura divergente do processo de leitura significativa, se encontrando mais próximo de um sistema de transcrição de fonemas do que ortográfico. Portanto, entende-se que cada tipo de escrita exige características de leituras próprias.

Para haver o desenvolvimento de uma perspectiva direcionada ao letramento dos aprendizes, os mesmos devem estar acima do nível de alfabetização, e também estarem inseridos em atividades sócio culturais de leitura e de escrita. Voltado ao conceito de alfabetização entende-se que:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

A alfabetização contribui para a adequação do sistema de escrita alfabético, assim como com a evolução das práticas textuais, responsáveis por auxiliar o indivíduo no entendimento e produção de textos com características diferentes de gêneros.

O conceito de leitura pode envolver a necessidade tanto da decifração de símbolos escritos quanto da identificação do significado desses símbolos, estando associados com os elementos perceptivos cognitivos e afetivos que constituem o comportamento humano.

A QUESTÃO DA DESVALORIZAÇÃO DOS ESCRITORES BRASILEIROS

Durante o século XXI ocorreram inúmeras mudanças no campo científico e tecnológico, permitindo a inclusão de novas maneiras de vivência no cotidiano das pessoas, assim como a utilização de novas linguagens como fonte de conhecimento. O mundo contemporâneo passou a ser alvo de uma nova cultura que foi capaz de modificar os métodos de produção e aquisição de conhecimento,

Vivemos, de facto, num universo de linguagens que nos constituem enquanto sujeitos históricos imersos na cultura do nosso tempo. Um tempo marcado pelas novas formas de comunicação e acesso a uma vasta gama de informações de forma rápida, múltipla, em rede, alterando a nossa relação com o próprio tempo e espaço (SOARES, 2010, p. 2).

Dessa maneira, torna-se impossível ignorar o desenvolvimento cultural moderno acerca de todos os avanços tecnológicos encontrados na sociedade atual, principalmente quando identificadas as vantagens dos mesmos para o oferecimento de novas oportunidades educacionais que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula.

As instituições escolares passaram a incluir nas práticas pedagógicas ações que visem à utilização de recursos tecnológicos e midiáticos para melhorar a disseminação dos conteúdos programáticos e

ampliar assim o universo cultural dos educandos,

O mundo atual se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições da produção do saber hoje e os efeitos da diversidade de experiências sócio-político-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura / escrita (SOUZA, 2000, p. 1).

O mundo hoje requer muita habilidade leitora, visto que a leitura é formadora de adolescentes críticos e desafiadores, conscientes de seus direitos e deveres. A literatura de modo geral amplia e diversifica nossas visões sobre o mundo e da vida como um todo.

A ausência da leitura na adolescência bloqueia a possibilidade dos jovens se inteirarem dos acontecimentos do mundo, e de certa forma, no caso da leitura literária perde-se a imaginação, a criatividade e até mesmo a sensibilidade.

Vivemos em um mundo contemporâneo, onde a emoção, o sentimento, o amor ao próximo ficou meio de lado, por conta das máquinas, produtos eletrônicos e brinquedos que afastam o adolescente da literatura, na qual os jovens vão se distanciando da leitura, se alienando do mundo.

Nas sociedades contemporâneas, a leitura (em contexto escolar, profissional ou de lazer) assume um papel importantíssimo na promoção do desenvolvimento cultural, científico, político e, conseqüentemente, econômico dos povos e dos indivíduos. Por isso, tanto se tem refletido sobre a forma de incentivar e motivar as pessoas para a leitura, em especial as crianças e os jovens, que ainda não criaram e enraizaram esse hábito tão enriquecedor (GONÇALVES, 2003, p. 7).

No entanto, neste cenário, observa-se a desvalorização dos escritores brasileiros. Neste sentido, Pinto (2009) revela que:

Lamentavelmente, no campo cultural, o melhor exemplo da transformação da juventude brasileira, talvez esteja na desvalorização da literatura. Assistir televisão ou navegar pela Internet é muito mais atraente, principalmente quando está se divertindo numa sala de bate-papo on-line; na maioria das vezes jogando conversa fora. Ler toma tempo, exige entrega. Significa abertura ao outro postulando diálogo (PINTO, 2009, p.25).

Além disso, é possível citar a crescente popularização da Literatura Estrangeira nos hábitos dos jovens leitores, que facilmente substituem os ricos livros literários brasileiros pelas históricas de Best Sellers e campeões de vendagem internacionais que acabam virando filmes cinematográficos.

Ressalta-se que o intuito desta afirmação não é minimizar a importância destas obras ou compará-las com os livros nacionais, mas simplesmente relatar que isto tem contribuído com o abandono da leitura de autores brasileiros altamente reconhecidos por seu trabalho literário.

Além disso, Pereira (2005, p. 17) afirma que “a pressa do mundo industrializado e massificado, a pressão do vestibular, o caráter indefinido do segundo grau

Enquanto modalidade de ensino, tudo isso vai fazendo o aluno ler pedaços e resumos de trabalhos, desvalorizar a literatura e abandonar o trabalho”.

O autor relata ainda que a leitura atualmente no ambiente escolar, responsável por apresentar as obras brasileiras aos jovens, é realizada de maneira sistemática, não apresentando qualquer caráter de lu-

dicidade e contribuindo para o aumento do interesse das histórias épicas pelos alunos.

Gonçalves (2003) chama a atenção para alguns problemas da leitura na sociedade contemporânea:

De ano para ano, vamos tendo cada vez a sensação mais nítida, de que aumentam os problemas relacionados com a competência linguística oral e escrita dos jovens e dos portugueses, em geral, problemas esses denunciados diariamente pela própria família, pelos meios de comunicação social e, claro, amargamente constatados por todos os professores. É visível e constrangedora a dificuldade de certos adolescentes em exporem claramente um raciocínio. No âmbito da escrita já não são só os problemas ortográficos, mas é também o domínio deficiente da pontuação, da acentuação gráfica, da própria construção sintática da frase, bem como o da construção de um simples texto (GONÇALVES, 2003, p.13).

Neste sentido, é preciso fortalecer a importância da leitura como fonte de obtenção do conhecimento e de cultura. A dificuldade maior deste processo é estabelecer o caminho correto para que os jovens mantenham sua percepção voltada à leitura, considerando que os mesmos se encontram rodeados de ferramentas tecnológicas diversificadas, aumentando seu interesse pelos instrumentos mais inovadores do que para um simples livro.

Até mesmo o ambiente familiar se encontra avesso às necessidades da leitura, onde os pais deixam de incentivar e promover a leitura nos tempos livres dos jovens, prejudicando a formação dos hábitos de leitura.

Na visão de Rocco (2003, p. 04) a atual sociedade necessita de “não só garantir a permanência do processo de interlocução que se instaura entre leitores e leituras, mas também delinear mais niti-

damente os espaços em que tal atividade seja sistematicamente produzida”.

Entende-se que esta falta de caracterização da Literatura Brasileira facilita o direcionamento do jovem leitor para a Literatura Estrangeira demonstrada em filmes, séries televisivas e em outras mídias obtendo oportunidades relevantes para circularem e estarem presentes na vida social dos jovens.

A autora Mandelli (2010) faz o seguinte questionamento:

Na escrivaninha do quarto, um laptop. Dentro da mochila da escola, um iPod Touch com conexão wireless. Tudo ao redor dos jovens de hoje oferece conexão 24 horas por dia nas mais diversas redes sociais. Como deixar de lado todas as infinitas possibilidades que o mundo digital oferece e se dedicar à leitura de um livro, com suas centenas de páginas, cheias de palavras e letras inertes, exigindo concentração para serem decifradas? (Mandelli, 2010, p.5).

A autora relata ainda que os jovens praticam a leitura informal, pois o hábito de ler um bom livro foi tomado pelas constantes inovações tecnológicas que oferecem acesso amplo e irrestrito, mantendo o aspecto lúdico mais presente nas rotinas dos jovens.

SOLUÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Neste sentido, apesar de ser possível reconhecer que a escola é capaz de delimitar as áreas específicas do ensino, dentre elas, a leitura, afirma-se que o ambiente educacional deve redefinir as propostas voltadas para o aumento do hábito de leitura. Conforme analisa Rocco (2003, p. 6):

A criança, o jovem que estuda – e também o adulto –, todos gostam, sim, de ler e leem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Leem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; leem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada a satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto (ROCCO, 2003, p.6).

É a partir dessas concepções que se compreende que a escola não possui rumos para construir uma aprendizagem afetiva capaz de aumentar realmente o interesse do aluno pela leitura, construindo apenas tensões que fazem com que a leitura escolar seja considerada uma ação chata e obrigatória.

Se antigamente mantinha-se o costume de ler em ambientes privados e tranquilos como a escola, atualmente, as pessoas costumam exercer o hábito de ler em locais movimentados e públicos. Observa-se que a leitura é praticada através de jornais, revistas, outdoors, panfletos, que podem ser lidos nos ônibus e nas filas. Assim, o leitor contemporâneo envolve perfis diferentes daqueles trabalhados no ambiente escolar,

A vida dos nossos alunos, no século XXI, está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica. O mundo convida-nos a realizar um tipo de leitura que se torna impossível no suporte do papel (SOARES, 2010, p. 3).

O ambiente digital permite que novas ferramentas sejam incluídas no espaço escolar, contribuindo com a apropriação dos saberes, exigindo que os professores estejam preparados para lidar com os diversos sujeitos sociais. Assim, o profissional educador deve participar da construção cultural do aluno, colocando em prática o uso das tecnologias, mas sem desvalorizar a importância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem,

As escolas há alguns anos, vêm oferecendo computadores e laboratórios de informática aos alunos para que todos tenham acesso às novas maneiras de ler e escrever, isso, no entanto, não é o suficiente. É preciso, antes de tudo, que o professor projete novas formas de ministrar aulas, utilizando sim, essas novas tecnologias, mas também, fazendo com que os alunos possam ter contato com os diversos gêneros textuais, pois isso sim, é fazer com que os alunos entrem nesse universo de leitores e possam realmente se tornar cidadãos conscientes, participativos e sujeitos de sua própria história, que saibam utilizar a linguagem com precisão, comunicar-se com exatidão, sabendo adequar seu discurso a diferentes situações comunicativas (OLIVEIRA, 2009, p 8).

Atualmente, com a globalização, os professores também tiveram que desenvolver habilidades direcionadas à prática comunicativa entre os alunos através das ferramentas tecnológicas, contribuindo

para que o aluno melhorasse seu desempenho escolar através da perspectiva que a leitura auxilia o indivíduo na formação do seu próprio contexto social, histórico e ideológico, uma vez que os hábitos de leitura são carregados por muitos momentos de sua vida.

É fato que a escola pode, e deve, se utilizar de todos os recursos pedagógicos escritos possíveis, como livros, revistas, artigos, jornais e outros, mas também pode integrar estes elementos com a utilização de filmes, músicas e vídeos proporcionados pelas ferramentas tecnológicas, unindo o uso do computador às esferas pedagógicas.

Os professores podem firmar parcerias com os alunos, criando uma relação benéfica para ambas as partes, onde os professores se tornam cada vez mais interativos e os alunos se demonstram cada vez mais dispostos a receberem as informações educacionais.

Para combater a rotina, o cansaço e o desinteresse dos alunos, as ações pedagógicas devem contemplar o uso de instrumentos de ensino diversificados que induzam o aluno a praticar a leitura, e nada mais produtivo do que manter este objetivo através da inclusão da pesquisa na internet, ou da apresentação de informações no projetor multimídia, atividades que possuem o potencial de tornar o ensino mais divertido.

Atualmente, o mundo contemporâneo disponibiliza inúmeros instrumentos para formar um ensino mais interativo e produtivo, basta que as instituições pedagógicas juntamente com seus professores se mantenham conscientes das necessidades dos alunos e das atividades que mais despertam o interesse dos mesmos, a fim de fundamentar a leitura como parte das propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura trabalhada em sala de aula incentiva o aluno a buscar o conhecimento através dos livros que se tornam importantes ferramentas de aprendizagem. A escola possui a função de desenvolver estratégias que visem o crescimento intelectual e racional de seus alunos, assim a leitura é considerada uma ação educacional imprescindível para os bons resultados das propostas pedagógicas.

A produção da leitura pode ser iniciada no ambiente familiar, porém é na instituição escolar que ela irá se fortalecer e influenciar positivamente na aquisição de novas habilidades.

A escola deve elaborar métodos que possam aumentar os hábitos de leitura entre os alunos, considerando que possui uma importante aliada nesta construção, a biblioteca escolar, que pode ser mantida como um espaço único para o prazer e construção do saber.

O processo de leitura oferece inúmeros benefícios ao indivíduo, dentre os mais importantes, são a fonte de prazer e a aquisição do conhecimento. A aprendizagem é alcançada significativamente através da leitura, uma vez que quando a leitura se torna prazerosa, se mantém produtiva e conseqüentemente permite a obtenção do saber. A leitura é considerada prazerosa quando existe o envolvimento do leitor com o texto lido.

Os hábitos de leitura podem oferecer o aprendizado não somente no ambiente escolar, mas em qualquer outro local. A interação do leitor com os livros contribui com o desenvolvimento do potencial cultural do indivíduo, importante fator para o aumento da educação individual e assim, a redução da desigualdade social na sociedade.

É desde jovem que o indivíduo deve desenvolver seu senso crítico, sendo cidadãos aptos a enfrentar os desafios pessoais e profissionais encontrados na sociedade. Neste sentido, a leitura é considerada uma fonte de conhecimento.

Com a chegada do século XXI, foi possível observar inúmeras mudanças, tanto na área científica quanto na área tecnológica, onde os adolescentes em especial passaram a valorizar mais os instrumentos tecnológicos do que os livros, prejudicando sua formação como leitores e principalmente a valorização excessiva da Literatura Estrangeira, deixando de lado os livros clássicos da Literatura Brasileira.

Os dias de hoje estão repletos de adolescentes que fazem uso exagerado das novas tecnologias, deixando de lado o bom hábito de ler, acarretando muitas vezes não apenas a desmotivação da leitura, mas também a desvalorização dos importantes escritores brasileiros.

O maior desafio das escolas no mundo contemporâneo é integrar as ferramentas tecnológicas nas propostas pedagógicas, deixando o ensino mais divertido e deixando os alunos mais dispostos a incluírem em sua rotina a leitura clássica brasileira.

Ressalta-se que a leitura no ambiente escolar, quando imposta aos alunos como uma obrigação, pode prejudicar ainda mais a redução do interesse pela leitura, pois se torna uma atividade chata. O aluno deve perceber que a leitura pode ser considerada um momento de liberdade, onde ele pode se soltar e vivenciar suas fantasias e desenvolver sua criatividade, mantendo total interação com a história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Heliana; EMMEL, Maria Luiza. **Abordagem bioecológica e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas.** (2008) Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a09.pdf>> Acesso em: 14/04/2024.
- BALDACINE, Otoniela; GOMES, Robson; TEIXEIRA, Rubens. **Trabalho de Literatura** (1998) Disponível em: < http://www.miniweb.com.br/literatura/Artigos/movimentos_literarios.pdf> Acesso em: 14/04/2024.
- BARKER, Ronald E; ESCARPIT. **A fome de ler.** Trad. J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1975.
- BORBA, Maria do Socorro. **Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar.** (2000) Disponível em: < <http://dici.ibict.br/archive/00000769/01/T117.pdf>> Acesso em: 14/04/2024.
- BORGES, M. A. G. **Reflexões sobre o desempenho da biblioteca escolar.** In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O livro didático: sua utilização em classe.** Brasília: COLTED, 1970.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A alfabetização linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: _____. Vários Escritos. São Paulo, Duas Cidades, 1995.
- _____. **Literatura e sociedade.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- _____. **Iniciação à Literatura Brasileira** (1999) Disponível em: < <http://sal.uniriotec.br/livros/Candido,%20A.%20inicial%CC%A7a%CC%83%20a%CC%80%20Literatura%20Brasileira.pdf>> Acesso em: 14/04/2024.
- CERQUEIRA, Larissa Agostini. **As contribuições do modernismo para a literatura e a crítica brasileiras.** (2008) Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Em%20Tese%2016/16%20/TEXTO%202%20LARISSA.pdf> Acesso em: 14/04/2024.
- COSTA, Cynthia. **3 dicas para incentivar jovens a lerem os clássicos** (2011) Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/incentivar-jovens-leitura-484060.shtml>> Acesso em: 14/04/2024.
- CRUZ, Daniel; CHAPADEIRO, Fernando; MESQUITA, Laila. **Macunaíma, o herói brasileiro de todos os tempos** (2007) Disponível em: < <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/3%20-%20macunaima,%20o%20heroi%20brasileiro%20de%20todos%20os%20tempos.pdf>> Acesso em: 14/04/2024.
- GONÇALVES, Teresa. **A importância da biblioteca para a promoção de hábitos de leitura.** Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco "Moinhos de Vento, Moinhos de Pensamento", Ano IX, Nº14, Junho 2003.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 2012. Disponível em: < http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf> Acesso em: 14/04/2024.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o modernismo.** São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.
- LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed. 2002.
- MANDELLI, Mariana. **Jovens trocam livros por 'leitura digital'** (2010) Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,jovens-trocam-livros-por-leitura-digital,652713,0.htm>> Acesso em: 14/04/2024.
- MARSHALL, Margareth R. **Libraries and literature for teenagers.** London: A. deutsch, 1975.

OLIVEIRA, Hélia. **A importância da leitura na sociedade moderna e o papel da escola na formação de leitores proficientes** (2009) Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-na-sociedade-moderna-e-o-papel-da-escola-na-formacao-de-leitores-proficientes/26228/>> Acesso em: 14/04/2024.

OLIVEN, Ruben George. **Cultura e modernidade no Brasil** (2001) Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf>> Acesso em: 14/04/2024.

PEREIRA, Izaides. **A Importância Da Leitura Nas Séries Iniciais** (2005) Disponível em: < http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2422/artigo_sobre_a_importancia_da_leitura_nas_series_iniciais> Acesso em: 14/04/2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Welington Almeida. Libelo, de Vinícius. **Um convite á reflexão** (2009) Disponível em:<<http://www.artigonal.com/cronicas-artigos/libelo-de-vinicius-um-convite-a-reflexao-749580.html>> Acesso em: 14/04/2024.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, Maria Thereza. **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola nesse Contexto**. (2003) Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 14/04/2024.

ROSA, J. G. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Margarida. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo** (2010) Disponível em: < http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf> Acesso em: 14/04/2024.

SOUZA, Solange. **Práticas culturais de leitura e construção da subjetividade** (2000) Disponível em: < www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2160.doc> Acesso em: 14/04/2024.

WEISS, Alba M. L; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 3. ed., 2001.

IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Duarte; Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (1997).

SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR



RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o papel dos professores na inclusão de alunos com Síndrome de Down, nas escolas do ensino regular. Fatores como a falta de formação dos professores, a inexistência de recursos materiais e humanos, o elevado número de alunos por turma, dificultam a inclusão. Assim, pergunta-se: será que o professor está preparado para receber essas crianças na sala de aula? Conclui-se que o ambiente escolar é um dos fatores principais para o desenvolvimento biopsicossocial do aluno com Síndrome de Down, pois é neste local que ele desenvolverá vínculos e relacionamentos. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica dos autores especializados neste tema como: Martins (2006) Nielsen (1999) Voivodic (2004) Mantoan (2005).

Palavras-chave: Síndrome de Down; Inclusão; Adaptações Curriculares.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a inclusão do aluno com síndrome de Down no Ensino Regular e suas relações na escola. Discute também a necessidade de organização do trabalho pedagógico da escola, que além das adaptações físicas precisa de mudança de conceitos.

A escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional. Os professores também não possuem formação para lidar com esta realidade.

Tem sido uma preocupação contínua dos professores, pais e comunidade em geral integrar os alunos com Síndrome de Down de forma a torná-los sujeitos ativos e dinâmicos, tanto no desempenho das atividades curriculares como na sociedade. Segundo esta perspectiva, o objetivo é incluir todas as crianças na escola regular e não em uma escola especial, criada exclusivamente para recebê-las. Não basta apenas inserir este aluno, é preciso refletir sobre a prática cotidiana do professor e a organização do processo ensino aprendizagem.

Observa-se na Escola que o professor precisa saber trabalhar com alunos com laudos diversificados e deficiências intelectuais e físicas, além de outros que possuem transtornos de comportamento e indisciplina, assim se reforça a necessidade de professores qualificados para este público.

Este trabalho foi baseado em especialistas da área como: Voivodic, (2004), Carvalho (2003), Martins, (2006), Carvalho, (2003), entre outros.

A SÍNDROME DE DOWN

Segundo Nielsen (1999), a Síndrome de Down é originada por uma anomalia cromossômica e tem como consequências e atrasos no desenvolvimento físico e intelectual. A dificuldade em lidar com esta síndrome tem início na aceitação desta criança pela família e em como ajudá-la no seu desenvolvimento e na sua inclusão na escola e sociedade.

É na escola que se abrem novas possibilidades de relações sociais, e consequentemente esta convivência pode ajudar no aumento das competências e a inserção na sociedade desse aluno.

São vários os fatores responsáveis pelo aparecimento da deficiência mental, sendo um deles de origem genética, onde se enquadra a Síndrome de Down. "Síndrome de Down assim como outras condições hereditárias ou congênitas são responsáveis por muitos casos de deficiência mental" (NIELSEN, 1999 p 49).

A Síndrome de Down foi descoberta no século XIX por John Down, é uma doença genética causada por uma anomalia cromossômica no par 21. Os portadores de Síndrome de Down revelam atrasos de desenvolvimento tanto nas funções motoras como mentais.

Para além dos traços físicos característicos desta deficiência há também um comprometimento da aprendizagem, problemas na fala e na linguagem, déficit auditivo, dificuldades em discriminar os sons e na concentração, atraso na motricidade fina e grossa, ou seja, revelam um desenvolvimento mais lento em todas as funções, mas que se manifesta de formas diferentes em cada caso como em qualquer pessoa.

Durante muito tempo estes indivíduos foram postos à parte na sociedade. Mas ocorreu uma evolução tanto na forma como são vistos como no seu atendimento.

Nem sempre, ao longo dos tempos, foi utilizado o mesmo termo para definir este tipo de deficiência mental, a Trissomia 21. Primeiramente designou-se por mongolismo, devido ao aspecto físico deste tipo de indivíduos por terem semelhanças com a raça Mongol. Só em meados do século XX é que esta denominação foi abandonada.

A nova nomenclatura para definir este tipo de deficiência mental apareceu em 1866, por um médico britânico, John Lang Down, que verificou a existência de um grupo de pessoas que apresentam características específicas e descritas com base num morfotipo associado à deficiência mental.

Schwartzman (2003) apresenta algumas características das crianças com Síndrome de Down que devem ser consideradas pelo professor no processo de aprendizagem. O desenvolvimento motor das crianças com SD apresenta um atraso significativo que, segundo o autor, vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é por meio da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo.

No que se refere ao aspecto cognitivo, a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da SD, comprometendo todas as áreas do desenvolvimento. Assim, desde o nascimento estas crianças apresentam reações mais lentas do que outras crianças e, possivelmente, isso altera sua relação com o ambiente.

A linguagem, segundo Schwartzman (2003), é a área na qual a criança com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos. Apesar dessas dificuldades, a maioria das pessoas com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação.

Porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis entre elas tendo em vista, por exemplo, que os indivíduos com síndrome de Down trabalham, muitos frequentam faculdades, participam de filmes e peças teatrais e conseguem se expressar de forma fluente.

Outro elemento de grande importância no desenvolvimento dos processos cognitivos é a atenção. O déficit de atenção observado em pessoas com SD pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio, mas esse déficit não é observado em todos os indivíduos.

Existem fatores neurológicos (redução na formação de sinapses) presentes na SD que afetam esse aspecto do desenvolvimento. No cérebro há uma série de redes neurais, que se formam a partir das experiências do indivíduo. Essas redes são flexíveis e é possível contribuir, por meio de experiências significativas, na criação de circuitos neuronais novos.

Ambientes que propiciam experiências significativas podem melhorar as estruturas sinápticas. Já ambientes privados destas experiências significativas podem reduzir esse tipo de estrutura. Portanto, são relevantes os estímulos adequados para o desenvolvimento deste aspecto (VOIVODIC, 2004).

Diante destes fatores se faz necessário, segundo Voivodic (2004, p. 46) “romper com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com SD resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio”.

Pode-se assim verificar que, embora a criança com SD apresenta características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e sua personalidade, de acordo com os autores citados, são resultados da interação da sua carga genética, com as importantes influências do meio e podem ser estimuladas pelas interações que o indivíduo constrói ao longo da vida.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA

Mantoan (2005) define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. “Ainda segundo Mantoan (2005), é um privilégio conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

Escolas devem promover educação para todos, portanto todas as crianças devem ter uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde possam se desenvolver em um ambiente que promova seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças devem levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativas devem ser planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (BUENO, 1998 p.23).

A inclusão aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos.

O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todos os indivíduos podem aprender uma vez que se identifique o que esses indivíduos sabem e que se planeje considerando este prévio conhecimento, para isso é necessário também saber o estilo de aprender, as necessidades individuais e suas condições linguísticas e culturais,

A inclusão escolar vem denunciando a distância entre o ideal, proclamado e garantido legalmente para uma educação de qualidade para todos, e o real que são as condições atuais do sistema escolar. Porém a inclusão no contexto escolar vem se efetivando na prática mesmo com dificuldades, antes mesmo de a legislação vigente formalizar a proposta (VOIVODIC, 2004).

A inclusão na escola é desafiadora, pois exige mudanças para superar as barreiras, conforme Carvalho (2003) aponta:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola, o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (CARVALHO, 2003, p. 61).

Os fatores mencionados pela autora interferem no processo de inclusão e se não forem consideradas no planejamento e em ações que garantam o acesso, ingresso e permanência desses alunos, acabam dificultando a efetivação da educação inclusiva.

De acordo com Martins, (2006), a educação inclusiva faz parte da sociedade atual, que deve mudar seus valores buscando os direitos humanos, equiparar oportunidades, as relações de acolhimento, aceitação das diferenças individuais, integração e inclusão, enfim, a construção de uma sociedade inclusiva que traduz um verdadeiro Estado democrático.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR

No contexto escolar, a prática inclusiva em sala de aula é responsabilidade dos profissionais da educação. Mas o professor não pode estar sozinho neste desafio, deve contar com o apoio da direção, coordenação e de estagiários, além de uma equipe multidisciplinar de apoio orientando e acompanhando estes alunos com necessidades especiais.

Nem sempre as legislações consideram esta variável primordial no processo de inclusão, “que consiste na capacidade de resposta daqueles que a tem de pôr em prática” (CORREIA, 1999). Pois, segundo o autor: são grandes as responsabilidades atribuídas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colaborar na integração social da classe,

Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado. (CARVALHO, 2003, p. 59).

Porém nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio na maior parte das vezes sua experiência não é suficiente para lidar com a diversidade fazendo-se necessária a formação continuada e uma postura criativa frente aos problemas.

A presença de crianças com deficiência na sala de aula requer mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos. O professor precisa exercer sua função com competência e interação da teoria com a prática.

O novo paradigma do sistema educacional requer professores com um perfil dinâmico, criativo e principalmente competente, para sua efetivação. A prática reflexiva possibilita a constituição de uma rede de interações sendo um exercício contínuo de reflexão crítica sobre o seu fazer.

Masini (2000), apud Voivodic, (2004, p.34) assinalam alguns fatores importantes para isso:

Cada educador deve conhecer seus próprios limites pessoais e de formação e saber em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente. - As condições e limites de cada escola devem ser examinados. - As formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente sejam analisadas. - Os projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança deficiente (MASINI 2000, apud VOIVODIC, 2004, p.34).

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

Diante deste contexto, torna-se necessário à mudança. Alunos com Síndrome de Down são vítimas de preconceito não só dentro da escola, mas em todos os ambientes. Essa situação vem se modificando pela maior visibilidade e participação desses indivíduos na sociedade que já desde muito cedo frequentam as escolas regulares.

Encontram-se barreiras atitudinais até mesmo por parte dos educadores, que

deviam ser os principais a buscar eliminar esses preconceitos, sendo que essas barreiras são impostas na maioria das vezes pelo desconhecimento, por ideias equivocadas e informações inexatas acerca da deficiência.

O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Atualmente a educação está voltada para a integração, participação, baseando-se no princípio de que todos devem aprender juntos, que é necessário garantir a qualidade do ensino, uma escola aberta, flexível e, sobretudo compreensiva e eficiente.

Nas últimas décadas foram realizados importantes progressos ao nível do reconhecimento do direito das pessoas portadoras de deficiência. Assim, a partir da Declaração de Salamanca partiu-se do pressuposto que “todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994).

O papel e as atitudes dos professores são fundamentais no processo de inclusão e se esta pode ser melhorada pelas condições das escolas, é preciso atuar no sentido de adequá-las para que sejam, de fato, “escolas para todos” e que “incluam todas as pessoas, que aceitem as diferenças, que apoiem a aprendizagem e que respondam às necessidades individuais” (MAYOR, 1994 p 23).

De acordo com os cadernos de apoio ao D. L. 319/91, para que isso aconteça é preciso criar escolas com maior eficácia educativa. “As escolas têm que organizar-se de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações

curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos, e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores” (p. 11).

O papel dos professores nos dias atuais é mais complexo, porque vivemos num tempo em que tudo ocorre e transforma-se rapidamente. Para isso o professor deve conhecer e perceber quais são os fatores que estão envolvidos no processo de mudança para que possa usar estratégias que ajudem a criança com síndrome de Down a não sofrer rejeição.

Assim, antes da entrada na Educação Infantil, estas crianças devem ser estimuladas a adquirirem autonomia pessoal, bem como iniciar a aprendizagem de recursos de comunicação, de compreensão e expressão e desenvolver a motricidade e os sentidos.

Em nível da educabilidade destas crianças, hoje é muito diferente de há uns anos atrás, porque apesar de se verificarem algumas limitações conseguem-se alcançar “estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria da) qualidade de vida se estipulam e se definem como todos os pilares de toda a vivência individual” (STRATFORD, 1985, citado por SANTOS & MORATO, 2002: 41).

Segundo Troncoso & Cerro, (2004), muitos estudos comprovam que a presença de um ambiente familiar onde a colaboração e o carinho existem, bem como as oportunidades de intervenção social e escolar produzem progressos significativos no desenvolvimento destas crianças.

Tendo em conta as suas características “e se ajustam, conseqüentemente, as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, os alunos com Síndrome de Down são capazes de apren-

der muito e bem: certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora” (p. 12).

Desta forma, e como o meio escolar é rico em experiências, pode ter um papel primordial no desenvolvimento de competências a todos os níveis, nomeadamente no que respeita à linguagem/comunicação, desenvolvimento pessoal, social e afetivo. Neste sentido a intervenção educativa e pedagógica é fundamental havendo um conhecimento das potencialidades e características de cada criança, como refere (RODRIGUES, 1996, p.70).

As crianças com síndrome de Down têm dificuldades na organização da memória abstrata e dedutiva. “Esta criança move-se por imagens (o concreto) e não por conceitos (abstratos), permanecendo mais tempo do que a criança normal no pensamento concreto” (VINAGREIRO & PEIXOTO, 2000, p. 49).

Desta forma a escola deve dar a estes indivíduos todas as possibilidades para melhorar estas limitações e proporcionar-lhes uma inclusão eficaz. Para isso, devem ser adoptadas medidas educativas “o que significa que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno (CORREIA, 1999 p.30)”.

Os professores devem atender às características e potencial de cada aluno portador de Trissomia 21 e contemplar as áreas de desenvolvimentos como: a motricidade fina e grossa, a linguagem/comunicação, a socialização, autonomia e cognição e o desenvolvimento afetivo.

Desta forma, devem ser dadas todas as oportunidades para serem bem sucedidos, utilizando-se várias técnicas como, por exemplo, a utilização de material audiovisual e adequar o tipo de tarefas (NIELSEN, 1999 p.124).

Os programas educacionais devem incidir precocemente, com autonomia, a escolarização e a vida futura destes sujeitos. Assim, “para conseguir realizar alguma aprendizagem é, pois, indispensável colocar estas crianças em contato com os objetos que lhe são comuns” (VINAGREIRO & PEIXOTO, 2000, p. 51).

Como refere Bautista (1997: 247) a melhor prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo que deverá ser conseguido no meio normal tanto familiar, como social e escolar. Sendo assim, o meio acadêmico não deve estar só voltado para os conteúdos da matemática, escrita e leitura, mas sim prepará-los para a vida diária.

O currículo deve ser estruturado de forma a ser funcional passando por etapas como aspectos relacionados com lazer, vida doméstica e comunitária, ou seja, criar um programa individualizado que vá de encontro com o contexto ecológico do indivíduo (SANTOS E MORATO, 2002).

Neste sentido, “os educadores devem pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendam com o desenvolvimento e com o enfatizar de competências funcionais em nível da vivência cotidiana” (NIELSEN, 1999: 125).

Como diz Vinagreiro e Peixoto (2000)

É necessário adotar, pois, uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe como todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração. A experiência da integração serve também para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes (VINAGREIRO; PEIXOTO 2000 p 62).

Assim, podemos verificar que a escola é um bom ambiente para as interações

sociais onde há convivência com o grupo de amigos. Todos da escola devem proporcionar aos alunos com necessidades especiais um ambiente acolhedor de forma a promover o desenvolvimento do seu potencial.

Assim, Ruela (2000) refere que os professores devem definir estratégias adequadas de modo a respeitar o desenvolvimento e ritmo de cada aluno. Cada vez mais se reconhece o direito à criança com necessidades educativas especiais de frequentar a escola regular e ter as mesmas oportunidades (embora adaptadas às suas condições) dos seus pares.

O professor do ensino regular para promover o sucesso da inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais deve estar preparado, como refere Correia, L.M. (2000), para: - “Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem; - Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas; - Individualizar a educação; - Compreender a situação emocional da criança; - Utilizar os serviços de apoio; - Promover uma comunicação efetiva com os pais:

Para além do importante papel do professor do ensino regular, o do professor do ensino especial é fundamental porque deve fundamentar e promover a colaboração com o professor do ensino regular de forma a ajudá-lo a encontrar respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular (MORGADO, 2003).

De acordo com Costa, (1996), para que a escola se processe a uma verdadeira inclusão é necessário e fundamental que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes na aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimen-

tos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a autoformação dos professores [...]” (p.154). Devem considerar que todos os alunos apresentam suas individualidades e potencialidades.

Como salienta Correia (2001), todos os profissionais existentes na escola devem acreditar nas possibilidades de sucesso dos seus alunos, quer nos alunos ditos normais e os com necessidades educativas especiais, responsabilizando-se pela aprendizagem de cada um.

Contudo, o dia a dia mostra-nos que ainda há muitos professores que não são sensíveis e até fazem alguma resistência à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, apontando muitas vezes a falta de especialização, e condições gerais.

COMO ACEITAR AS DIFERENÇAS

O sistema educativo tem sofrido muitas mudanças e estas têm sido influenciadas pelos fenômenos sociais, por isso o conceito de inclusão não pode ser visto como um fenômeno isolado.

Assim, as relações igualitárias entre as pessoas só se podem desenvolver quando cada parte reconhece que o outro tem interesses e necessidades diferentes das suas próprias. O aceitar a diferença não é apenas tolerar o outro, mas também dar-lhe a possibilidade de desenvolver-se na sua diferença.

Rodrigues (2001) afirma que “a escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir”. A propósito disto, Ainscow salienta que: “Não se trata [...] de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos

num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas, para atender a todas as crianças” (IN DIÁRIO DA REPÚBLICA II série, nº. 40 de 17/2/99).

Daí que o processo da inclusão se desenrola ao longo de toda a vida do indivíduo através da sua ação na escola, no trabalho, na família, nas atividades de lazer, ou seja, no meio onde está inserido. Podemos dizer que este novo modelo de escola deriva de uma série de documentos produzidos neste âmbito em termos internacionais.

Constata-se que os professores estão inclinados para implementação concreta da escola inclusiva, pois o aluno com deficiência deve estar junto dos seus pares que não possuem deficiência. Para isso há necessidade de formação específica, de mais recursos e as turmas não deveriam ter um número excessivo de alunos.

Sendo que não basta inserir o aluno com síndrome de Down, precisa de políticas públicas que dê suporte necessário para que a inclusão aconteça, ressaltando a amplitude e complexidade desta temática frente à realidade escolar brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial e amparadas pela legislação, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática.

Pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. É necessário fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos e serem tratados com igualdade; e a diversidade constitui-se parte da construção das experiências.

Hoje, o aluno fica mais excluído em uma sala regular, não participa das atividades, sofre bullying muitas vezes é dispensado da educação física, não se sentindo pertencente àquele espaço. Da forma que a inclusão acontece o aluno não apresenta avanços de aprendizagem.

A escola pode auxiliar na construção de um indivíduo autônomo. Atualmente os indivíduos portadores de síndrome de Down, trabalham, se casam, moram sozinhos com supervisão. Mas esta autonomia é construída, e a escola pode auxiliar nesta tarefa.

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano, o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Considerando a realidade das escolas em geral, verifica-se que a inclusão muitas vezes tem a função de socialização, mas a interação que é estabelecida verifica-se apenas no espaço físico, não havendo ligação entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros.

O professor que possui um aluno com síndrome de Down muitas vezes não sabe que tipo de atividade oferecer para este aluno e se sente sobrecarregado pelo fato de ter que atender a classe e ainda dar atenção e planejar atividades diferenciadas. Muitas vezes os alunos ficam fazendo tarefas sem nenhum objetivo ou orientação.

A inclusão deve ser um processo que ocorre ao longo da vida de um indivíduo, e nos diferentes ambientes frequentados por ele como escola, e é importante o envolvimento da família sempre com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida. Também se entendeu que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial.

Mas muito ainda deve ser feito para que essa inclusão ocorra de forma adequada, é preciso professores mais preparados, escolas equipadas com materiais adequados e computadores, e o envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio, bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral.

Deve-se também constantemente rever o projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Para que a inclusão seja efetiva e positiva é necessário repensar as condições que as escolas que possuem, para receber os alunos com necessidades especiais. As escolas devem ser equipadas com pessoal capacitado e equipamentos para que possam responder aos diferentes desafios que incluem os portadores de deficiência.

Desta forma, a escola deve reconhecer e atender às necessidades dos seus alunos, respeitando os vários estilos e ritmos de aprendizagem com o intuito de torná-los ativos e participativos. Para isto, é necessário adaptar os currículos, fomentar estratégias pedagógicas diferenciadas, criar recursos necessários tanto humanos como materiais e uma cooperação entre todos os agentes.

Conclui-se que a inclusão é um processo gradativo que leva tempo, é complexo, tem de ser construído aos poucos, sendo que a condição essencial para que esse processo ocorra baseia-se na mudança de postura perante a heterogeneidade humana, mediante a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento. Sendo necessário o empenho de toda equipe escolar para que a inclusão deixe de ser um desafio e se torne uma conquista. Sendo assim o educador é capaz de transformar a sociedade, quebrando preconceitos, pois ele tem que acreditar que a mudança é possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Da inclusão à integração**. Disponível :< <http://homes.dcc.ufba Universa.edu.pdf> > Acesso em 12 abril. 2024.

ANDRÉ, Marli, E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: Acesso em: 20. abril. 2024.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP). Disponível em: Acesso em: 23 abril.2024.

_____. **Secretaria de Educação Especial**. Legislação Específica / Documentos Internacionais. 2008. Disponível em: Acesso em: 12 abril. 2024.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo: inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre. ARTMED, 1999. P. 21-24.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

_____. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**, 2006.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SASSAKI, S. M. T. M. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WVA,1997.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JANAINA DA SILVA ALMEIDA

Graduada em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2018); Professora de Educação Infantil - na Cei Jardim Três Corações; Professora de Fundamental II – Ciências - na Escola Estadual Jardim Noronha V.

INCLUSÃO: (RE-) DIRECIONANDO O ENSINO ESPECIAL



RESUMO: O texto visa abordar as palavras “inclusão” e “integração” e suas diversas finalidades em escritos oficiais e precursores, com a meta de lembrar a um redimensionamento do conceito de pedagogia especial à saber da oferta da integração em educação. Dentro de mais elementos, argumenta-se como a Educação Especial adia de ser decretada segundo o foi tipicamente (em condições de sua “clientela deficiente”) em direção a ser desdobrada e redefinida em cima de duplo sentidos: conforme ao correspondente esfera de interesse e segundo à sua finalidade população alvo. Discute-se, mais, umas das consequências deste redimensionamento à modo didático e sistema educativo.

Palavras-chave: inclusão; Educação; Direitos; Inovação.

INTRODUÇÃO

Embora tenhamos discutido a questão 1 de inclusão e integração por muito tempo, ainda há muitas perguntas sobre as duas: são a mesma coisa? O que os diferencia? O que eles significam? É inclusivo colocar alunos com dificuldades na sala de aula da educação formal? Mas não é isso que estamos fazendo nos momentos em que falamos de consolidação?

Este artigo tem vários objetivos. A primeira é identificar a diferença entre integração e inclusão, em vez de distinguir claramente entre os dois, passamos aqui para um segundo objetivo, cujo propósito é salvá-los como parte de um mesmo processo histórico, portanto, como indivisíveis e relacionados.

Um terceiro objetivo foi mostrar como essas confusões existem, mesmo no primeiro texto a tratar formalmente do assunto: a Declaração de Salamanca (1994). Aqui, nos baseamos na versão em inglês por dois motivos principais:

- I. por ter sido o primeiro lançamento internacional, o que em nosso entendimento lhe confere o status de primeiro lançamento oficial mundial;
- II. porque difere essencialmente da versão brasileira em várias partes importantes.

A versão em inglês é mais abrangente e contém informações importantes omitidas na versão Brasileira. Aqui estão algumas informações sobre as diferenças entre as versões brasileira e inglesa do manifesto.

Antes de mais nada, deixe-me lembrar que a versão brasileira foi traduzida pelo Conselho Nacional de Coordenação de Integração Humanitária pessoas com deficiência, vinculadas ao Ministério da Justiça - Secretaria Nacional de Direitos Humanos - CORDE, do espanhol para o português. Por sua vez, a versão em inglês foi a primeira versão publicada sob responsabilidade da UNESCO, logo após a conferência que deu início à Declaração.

Em segundo lugar, deve-se notar que as três seções completas da versão em inglês não estão presentes na versão brasileira. Estas seções tratam de: Parte 1, "Uma Visão Geral", que discute as origens da Conferência de Salamanca e estabelece as "Etapas" para redefinir a educação especial; Parte 2, uma descrição de como a reunião foi organizado e as sessões de abertura e encerramento; e a Parte 3, que mostra detalhes importantes foram os principais argumentos apresentados em palestras e grupos de discussão sobre os quatro principais temas que nortearam a sessão: Política e Legislação, Perspectivas Escolares, Perspectivas Comunitárias e Parcerias e Networking.

Na versão brasileira temos apenas o próprio manifesto e as diretrizes para a implementação das ações sugeridas no manifesto. Esta é uma observação importante porque as três seções omitidas contêm discussões e relatórios de pesquisa que sustentam todo o movimento pró-inclusão. Isso também é importante porque

nesses excertos já se pode perceber que os dois termos são usados indistintamente de formas distintas entre os palestrantes das referidas conferências que discutem inclusão/inclusão.

De forma indiscriminada, ora como sinônimos, ora como termos diferentes, mas complementares, como veremos mais detalhadamente adiante. Restaurar o objetivo deste artigo, que continua sendo uma meta, segue os comentários acima sobre o manifesto. Pretendemos argumentar que nesse movimento geral pela educação para todos, isso tem se refletido em diversas iniciativas.

No campo da educação, para ampliar o acesso a todos os alunos, independentemente de suas características específicas, a Declaração de Salamanca representa um marco muito importante, pois redefine a educação especial em termos de número de alunos e prioridades de ação, agora mais em todo o mundo diretoria, isso sem dúvida tem grandes implicações para o sistema educacional e para a organização das próprias escolas.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO CONTEXTO ATUAL

Refletindo as realidades do Brasil, é seguro dizer que estamos em plena discussão sobre uma opção ou outra. Na própria Declaração de Salamanca (versão brasileira), a maior parte do que lemos é: Às vezes, nas pautas e no próprio manifesto, a palavra é integrada, em inglês, falamos de inclusão.

Em qualquer localidade a que vamos, os problemas voltam na forma de perguntas ou declarações, sempre ouvimos o que as pessoas têm a dizer, discuta e pergunte quais são as características de cada alternativa.

Na exclusiva Declaração de Salamanca (versão brasileira) analisamos, na preponderância das vezes, nas Normas e na Declaração conforme dita, a fala integração, em que britânicos fala-se sobre inclusão.

Pelos rumos no qual galgamos e a questão surge em modelo de interrogação ou de assertiva, todavia encontramos os indivíduos argumentarem e pesquisarem o que diferencia qualquer uma das opções. A conclusão à qual se dá é a de como a debate – e raro menos a compreensão – ficam distante de estarem extenuados, pelos salvo dentro de nossa prática.

A rude modo, podemos constatar, através de os escritores modernos, os quais notam as irregularidades no âmbito de integração e inclusão e indicam dúvida de marcá-las, argumentando, devidamente, as consequências paradigmáticas, atitudinais e práticas oriundas da promoção de uma ou de outra concepção.

Entre os autores que distinguem entre integração e inclusão podemos citar Werneck (1997, p. 51-53), que afirma:

Os sistemas integrados são organizados a partir de conceitos habituais, chamados de “convencionais”. [...] O processo de integração via habitual é definido pelos chamados sistemas em cascata. Nela, todos os alunos têm o direito de ingressar no ensino regular e transitar por ele. Você pode descer ou subir a cachoeira de acordo com suas necessidades específicas. [...] abraçar a noção de questionar [...] A objeção é que os sistemas em cascata tendem a separar [...] Porque um sistema que permite a diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem “acompanhar a classe” no ensino regular não vai obrigar as escolas a se reorganizarem para mantê-los. [...] Daí o termo inclusivo por causa de quem defendia o sistema de inserção do caleidoscópio. [...] Em um sistema de caleidoscópio, não há diversificação de serviços. As crianças frequentaram a escola, estarão em classes regulares de educação formal e lá permanecerão. As escolas encontrarão respostas educativas com base nas necessidades específicas de cada aluno, sejam elas quais forem. A inclusão [...] favorece o ensino especializado para todos. [...] A inclusão requer ruptura (1997, p. 51-53).

Sem dúvidas, se pensarmos por esses argumentos, a inclusão é claramente caracterizada por rupturas conceituais e paradigmáticas em relação à integração. O foco de atuação está claramente redirecionado: dos indivíduos para os sistemas e suas diferentes formas de organização, adaptados às necessidades de quem os possui.

Também é claro que a discussão se aprofundará no plano político: é preciso discutir - e entender - o que pensamos quando falamos Educação: Que tipo de sociedade queremos construir e que mudanças precisamos fazer para torná-la realidade? Em outras palavras, precisamos saber o que precisamos redefinir (em todos os aspectos: pessoal, político, social, econômico, educacional, familiar) para alcançar

novos objetivos. Por outro lado, há também aqueles que percebem as diferenças, reconhecem as implicações acima, mas optam por vê-las como diferentes partes de um mesmo processo histórico, a construção de valores de cada indivíduo cada vez mais humanitário e democrático - por exemplo, Carvalho (1998, 2000).

Ao nos juntarmos em outro grupo. Única das bases conforme as quais apoiamos as razões atualmente sugeridas versa à intrínseca etimologia (DICIONÁRIO, 1987) dos termos “integração” e “inclusão”. A propósito, em palavras etimológicas “inclusão” resulta do latim *includere*, que indica confinar, conter, colocar dentro, isto é, até mesmo coibir, ao caso que a tronco da palavra “integração”, também do latim *integrare*, designa atualizar, fazer-se inteiro.

Dentro de distintos termos, o aviso fica no modo de palavras cautela aos nos desamarrar se tão simplesmente de “velhos” conceitos para rapidamente assumirmos “novos” opiniões. Estes, ora usados com a excelente das intenções, podem, por ocasiões, acarretar à extinção do ponto original de discussões: o que é especial neste momento? Isto é: o como deve ser especial na educação para que ela se transforme a real oportunidade a todas as pessoas?

ENFOQUE HISTÓRICO

Em suma, é inegável a pertinência dos argumentos do primeiro ponto de vista. No entanto, há algumas considerações a esse respeito também. Uma delas menciona um problema real com as propostas que já temos e que historicamente representaram toda uma reorganização do sistema em prol de uma educação cada vez mais democrática e com foco na relação entre acesso e Permanência para todos os alunos: o que fazer com eles? demiti-los? Reconsiderá-los à força?

No fundo, não podemos esquecer que a luta pela integração, seja em cascata ou caleidoscópica, passa pelo ideal de uma educação democrática alicerçada em princípios humanitários, reforçada pela afirmação dos direitos humanos, e em última instância (mas não o fim) da assessoria educacional tudo isso foi declarado oficialmente na Declaração Universal de 1990.

Também não podemos esquecer que nesta luta todos os grupos excluídos estiveram em primeiro plano, não apenas as pessoas com deficiência. Isso significa que os sistemas que tentam se organizar para atender a essas premissas o fazem das mais diversas formas em todo o mundo.

E, sobretudo, é justamente por essa diversidade que a noção de inserção (seja por inclusão ou integração) é sempre relativa: aos olhos de quem está inserido, aos olhos de quem a insere, aos olhos de quem pretende inserir a sexualidade e as circunstâncias em que ela ocorre. Aliás, este ponto é discutido em detalhes em Booth e Ainscow (1998).

É por isso que na UNESCO e Organização para o Desenvolvimento Econômico e Cooperação (OCDE, UNESCO, 1994), têm demonstrado o quanto variam as formas de integração/inclusão, embora teoricamente todos concordem com o mesmo

princípio: permitir o acesso e permanência de todos os alunos, por uma simples questão de direitos humanos.

Desta forma, pensamos ser mais prudente marcar a diferença entre integração e inclusão, e resgatá-los novamente, como parte de um processo histórico único que tem buscado progressivamente afirmar os direitos humanos principalmente neste século. Nesse sentido, a fusão, como a inclusão, representa momentos distintos e possibilidades concretas de luta para afirmar o direito à educação para todos, em um processo que respeite as possibilidades de cada contexto particular.

Portanto, se em determinado momento, em determinado país, a integração ainda significa possível e mais próxima de alcançar a Educação para Todos, que assim seja. Assim como precisamos aprender a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de nossos alunos para promover a inclusão, também precisamos respeitar os ritmos dos países para promover a inclusão internacionalmente. Compreender e absorver novos paradigmas, adaptando-se a eles sem atropelar sua historicidade.

ALGUNS ENFOQUES A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Entendemos a educação especial como uma área de conhecimento e um modelo de ensino que vai além do processo de inclusão do público em geral nas escolas comuns.

A pesquisa de Bueno (2008) chama a atenção para o fato de que a inclusão nos espaços educativos é vista quase que exclusivamente como sinônimo de alunos da educação especial, como se estes fossem os únicos excluídos dos espaços formais de escolarização.

Portanto, é preciso definir que o público da educação inclusiva é diferente do público da educação especial, e que educação especial não é o mesmo que educação inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014).

Carvalho (2006) também aborda a discussão, observando que tipicamente, alunos historicamente associados ao público da educação especial são identificados como sujeitos da educação inclusiva, e demonstra que isso ocorre porque, ao longo do tempo, a Inclusão Primária foi discutida no Fórum de Educação, porém, afirmando: “[. . .] A lacuna entre a ideação e a realização pode ser explicada pela compreensão individual da inclusão. O fato de ter sido discutido prioritariamente em fóruns de educação especial levou à ideia errônea de que a proposta se aplicaria apenas àqueles considerados seus alunos” (CARVALHO, 2006, p. 26).

Quando a maioria das pessoas ouve falar sobre educação inclusiva ou é questionada sobre isso, elas quase automaticamente fazem conexões com pessoas com deficiência. Neste contexto, a associação entre educação inclusiva e deficiência tornou-se um conhecimento comum.

No entanto, Carvalho (2011, informação verbal) adverte que a inclusão pode ser vista a partir de duas perspectivas: uma em relação ao sujeito; A outra refere-se ao local onde ocorre e/ou deveria ocorrer o processo de inclusão. Dessa forma, pode envolver a inclusão de diferentes pessoas em diferentes espaços sociais, através de políticas públicas, na área da saúde, habitação, educação, políticas para deficientes, jovens fugitivos, indígenas, agricultores, etc.

Portanto, é importante ressaltar que, embora a interpretação do termo educação inclusiva no Brasil coloque mais ênfase em sua relação com a educação especial e

seus alunos, ela é muito mais abrangente e inclui vários grupos (sujeitos) – não brasileiros, agricultores, surdos, escravos fugitivos, deficientes físicos, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, e tantos outros - que estão/estavam fora da escola/não atendiam às suas necessidades educacionais.

Bueno (2006, 2008) novamente alerta porque temos uma visão limitada da educação inclusiva no Brasil e seus beneficiários. Os autores relatam que apenas a primeira edição da Declaração de Salamanca, publicada em 1994 e reeditada em 1997, traduzida pela Coordenação Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE), foi fiel ao texto original, com mudanças significativas nas seguintes edições. Uma das mudanças foi substituir o termo integração/escolarização integrada pelo termo inclusão/escola abrangedora ao longo do texto.

Outra diferença, no mínimo preocupante, é a inserção de expressões para a educação especial, que não constavam na versão original do manifesto. A tradução em 1994 é a seguinte: A atual linha de ação sobre necessidades educacionais especiais foi endossada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais [...]. Seu objetivo é formular políticas e estimular a ação de governos, organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outros para implementar a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 1997, p.17).

A versão atualmente disponível no site do Ministério da Educação tem uma redação diferente: Essa estrutura de ação em educação especial foi adotada pelo Congresso Mundial de Educação Especial [...] Seu objetivo é informar a política e orientar a ação do governo, organizações internacionais ou agências nacionais

de ajuda, ONGs e outros para implementar a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (página 3, ênfase adicionada).

Na última versão, encontramos 3.510 ocorrências do termo "educação especial", sendo que na maioria das vezes essas palavras foram inseridas onde originalmente aparecia o termo "necessidades educacionais especiais". Essa mudança acabou levando a uma compreensão e interpretação de que os alunos com NEE eram aqueles alunos tradicionalmente identificados como A Declaração de La Mancha tem um escopo muito mais amplo:

crianças deficientes e superdotadas; crianças de rua e trabalhadoras; crianças de povos distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, raciais ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas e marginalizadas. [...] No âmbito desta linha de atuação, o termo "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem das suas capacidades e/ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Bueno afirma:

Em outras palavras, as crianças com deficiência são apenas uma das muitas manifestações concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] o termo "educação especial" nunca aparece no texto original do manifesto responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Isso mostra claramente que o termo 'necessidades educacionais especiais' certamente abrange o grupo de deficientes, mas não se limita a eles (2008, p. 50).

Com a inclusão da expressão “educação especial” no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiência passaram a ser vistas como portadoras de necessidades educativas especiais e, da mesma forma, muitas crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser o público-alvo das políticas de educação especial, mesmo sem deficiência determinada. A partir dessas interpretações e mudanças na redação traduzida disponível hoje, o público-alvo da educação especial se ampliou e, para Bueno (2008), a política de educação inclusiva no Brasil se limita ao âmbito da educação especial.

A esse respeito, Carvalho (2010, p. 38) acrescenta que, após a edição das Diretrizes Nacionais de Educação e da Lei de Bases nº 9.394, de 1996, as necessidades especiais expressas no Capítulo V, [...] Para os alunos com deficiência, mas também para todos os alunos "excluídos" que por qualquer razão tenham necessidades especiais [...]. Com isso, o público-alvo da educação especial também se ampliou.

Desta forma, os autores destacam os perigos do uso generalizado de necessidades especiais e expressões NEE por profissionais de educação especial, observando:

Por causa desta associação, todos os alunos que se desviam do padrão "normal" se enquadram na categoria de alunos com necessidades educacionais especiais e são considerados deficientes até que outro "rótulo" seja colocado. [...] a imprecisão e abrangência da expressão amplia o número de alunos que se enquadram na categoria de necessidades educacionais especiais, tornam-se deficientes e decorrem das circunstâncias (CARVALHO, 2010, pp. 39 e 49).

A CONFUSÃO “NOTÓRIA” EM SALAMANCA

Aliás, o próprio texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 32-33), documento que se difundiu amplamente pelo mundo e impulsionou a reforma educacional em diversas palavras. No relatório final (em inglês), vemos alguns trechos interessantes que ilustram os argumentos acima.

Por exemplo, na Parte 3, sobre introdução de tópicos e resumo das discussões, o tópico 1 é intitulado Política e Legislação, e no resumo do grupo de discussão são apresentados seis tópicos que são considerados os principais aspectos da discussão, eles são:

1. Quais são as principais razões que levam as crianças com necessidades educativas especiais a serem rejeitadas nas escolas regulares?
2. Quais são as barreiras à inclusão?
3. Como Financiar a Educação para Necessidades Especiais: Seu Financiamento é uma Barreira à Integração?
4. É necessário legislar separadamente para necessidades especiais?
5. Seria útil, ou necessário, ter uma categoria formal de educação especial?
6. Soluções planejadas.

É bastante sintomática, ao fim dos comentários relativos ao primeiro aspecto citado acima, a afirmação presente na versão inglesa: "A terminologia precisa ser alterada para refletir as mudanças na política e na prática; - um exemplo específico são as mudanças da "especial" a "inclusivo" (UNESCO, 1994, p. 32).

Também não é por acaso que, no terceiro aspecto mencionado, o primeiro cita: “Se a educação for financiada separadamente se houver necessidades especiais, as escolas especiais precisam matricular mais alunos, isso vai ser um empecilho para Integração” (UNESCO, 1994, p. 33).

Vale destacar também, como aqui, o último parágrafo do tema do Manifesto - em inglês: Uma dúvida comum que surge refere-se à necessidade de encontrar uma definição aceitável de educação inclusiva e diferencie-a de integração.

Sugeriu-se que um elemento essencial do conceito de inclusão refere-se a mudanças sistêmicas no nível das escolas e das áreas em que estão localizadas, bem como no planejamento da oferta de educação nos níveis de governo local e central. Integração, por outro lado, refere-se a indivíduos ou pequenos grupos no sistema atual, sem necessariamente assumir que o sistema tenha que mudar para permitir a inclusão de outras crianças.

Vê-se que, embora necessária, essa distinção só foi delineada quando da redação da Declaração. Se, como sugere a segunda citação acima, o termo “inclusivo” deve substituir o “especial” da educação, então traçar a linha entre inclusão faz menos sentido do que nunca. Seria inconsistente se a educação inclusiva fosse um substituto para a educação especial anterior implementá-lo desvirtuando (ainda que conceitualmente) tudo o que foi produzido até agora na educação especial.

Portanto, é importante distinguir diferenças, sim, mas não necessariamente desconexões absolutas: como conceber uma educação verdadeiramente inclusiva sem levar em conta os aspectos implícitos da inclusão? Como incluir sem integrar? Ou ainda, como a última frase aqui apresentada: Como podemos pensar no que mudar

se ignoramos o que já foi feito? Somente considerando o que é velho, podemos buscar o novo. Mas a novidade é inseparável do acúmulo de experiências passadas. Em vez disso, inova porque se origina de algo que já existe. Pela citação acima, a mudança acontece no foco do indivíduo para o sistema. Ainda com base na última citação, podemos dizer que inclusão e integração surgiram de uma mesma fonte: a luta e a preocupação pela democratização e humanização da vida social.

Além disso, “rompe” com os movimentos que o antecederam no processo histórico, pois inclui aspectos até então intocados, como a reformulação de sistemas e questões de reciprocidade (CARVALHO, 2000): não é simplesmente tolerar o problema das diferenças, mas entre em uma verdadeira relação de troca onde ambas as partes devem se beneficiar dos frutos do relacionamento.

A sociedade, portanto, também tem a responsabilidade de se reinventar e se engajar em esforços recíprocos para que as propostas de inclusão se tornem realidade. Mas ainda depende igualmente dos esforços dos excluídos no sentido de tolerância. Em suma, esforços que ocorrem nos níveis físico, psicológico, político, pessoal, social, organizacional e multidimensional.

Nesse sentido, é inadequado incluir mais ou exceder integração. Ele o contém e o redefine. Em termos de educação - e para resgatar o foco da discussão atual - a inspiração para a “solução” do “dilema” talvez esteja no próprio manifesto, nas falas dos palestrantes que trataram do segundo tema (a perspectiva da escola), como mostrado na versão em inglês.

Quer adotar Perspectivas pedagógicas inovadoras [isso corresponderia a perspectiva em cascata, ou integracionista] ou através da perspectiva apesar de algumas reestruturações organizacionais [que se aproxima de uma visão inclusiva], um princípio permanece fundamental: todos os alunos podem alcançar objetivos educacionais se forem devidamente apoiados. [...] Alcançar a equidade na educação exigirá que construamos sobre o que sabemos atualmente sobre ensino eficaz e eficácia escolar.

O ARRANJO PROVOCADO PELA DECLARAÇÃO

Em relação a tudo o que foi discutido, vale ressaltar que o aspecto mais importante deste artigo: a redefinição da educação especial. Independentemente (ou talvez devido a) das discussões sobre integração/inclusão, um aspecto da Declaração de Salamanca ficou muito claro. Vamos revisar seu texto novamente. Na Parte 1: a Visão geral em inglês, sob o título "Novas oportunidades", leia:

A reunião de Salamanca marcou um novo começo para milhões de crianças fora da escola. Apresenta uma oportunidade única de colocar a educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento Educação para Todos lançado em Jomtien, Tailândia, em 1990, e ocorre em um momento em que os líderes mundiais e o sistema da ONU estão adotando a nova visão e dando passos em direção sua realização. O primeiro passo para um objetivo (UNESCO, 1994, p. 15).

Seguinte vemos o trecho:

Assim, a Conferência de Salamanca proporcionou a primeira oportunidade internacional importante para Entre essas iniciativas [Educação para Todos] e Assegurar que as crianças com necessidades educativas especiais, independentemente da sua definição, recebam serviços externos [para no, no sentido de engajamento social] no planejamento escolas abertas a todas as crianças a nível nacional e local, garantir que as escolas se tornem ambientes agradável e desafiador (UNESCO, 1994, p. 16).

Na parte 2 da versão em inglês (que, como mencionado, não estava na versão brasileira) intitulada Conference, encontramos na página 23 - na declaração de abertura de Victor Ordonez, representante do Diretor-Geral da UNESCO está: As crianças com necessidades educativas especiais incluem:

- a) as pessoas que frequentam atualmente a escola primária, mas não progrediram suficientemente por razões diversas;
- b) que não estão atualmente matriculados na escola primária, mas poderiam se matricular se a escola respondesse melhor a eles;
- c) Um grupo relativamente pequeno de crianças com deficiências físicas, mentais ou múltiplas mais graves têm necessidades educacionais especiais complexas não atendidas.

O que essas "linhas" têm em comum? Concentre-se em redefinir, implícita ou explicitamente, o papel da educação especial na o respeito é duplo: relativo ao corpo discente e relativo ao seu foco de atuação.

Quanto à população estudantil, é claro que se antes havia dúvidas de que se definia sempre em termos de deficiência, agora essa dúvida levanta-se determine onde não há tal restrição: no intervalo pro-

posto por sua vez, a educação inclusiva redefine a educação especial na proposta da educação para todos, que deve atender a todos os alunos. Isso significa adaptá-lo como parte do sistema educacional geral, onde, por sua vez, justificou os problemas encontrados no próprio manifesto, organizando-o como um sistema único e contendo legislação própria e medidas legais e fiscais.

Quanto ao foco da ação, os resultados são claros: as oportunidades educacionais não podem ser centradas apenas no tratamento da deficiência se o corpo discente puder ser qualquer indivíduo. Essa questão deve ser abordada na busca de quebrar as barreiras que impedem os alunos de aprender.

Essas barreiras podem ser decorrentes de aspectos inerentes ao aluno e/ou a especificidade de cada caso na escola é negligenciada por exagerar suas características padronizadas devido a aspectos sociais e econômicos e/ou devido à má organização do próprio sistema educacional.

É nesse sentido que Booth e Ainscow (1998, p.194) se referem a inclusão e exclusão como processos em vez de eventos, e são definidos como aumentar e diminuir a participação dos alunos no currículo, cultura, comunidades locais e escolas regulares. Para eles, qualquer escola real, em todos os momentos, reflete um complexo interação de forças inclusivas e exclusivas, atuando sobre indivíduos e grupos de alunos.

As implicações práticas dos aspectos aqui apresentados parecem claras: é preciso reformular nossas posturas, nossos conceitos e algumas das formas possíveis de nos organizarmos para "receber" a todos. Aliás, vale até questionar se realmente nos organizamos.

Referimo-nos a todas as formas de organização. Organizações "de dentro", isto é, organizações que tocam profundamente nossas noções mais arraigadas do outro. Inclusive, com desapego para suprimir nossos impulsos iniciais e refletir se realmente temos algum conceito consciente desse outro diferente. E, se o tivermos, verificamos se nele estamos materializados, ou se ele é flexível para conter e aceitar mudanças estruturais internas.

Falamos também de organizações sociais, das quais todos fazemos parte e construtores. Como nos posicionamos diante dela? Temos desempenhado o papel de atores sociais, ou preferimos nos reclinar em uma poltrona e assistir ao mundo mudar como espectadores? Se fizermos isso, podemos não apenas inclinar, mas também "cair" de um ângulo deformado e muitas outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos mostrar que, embora aparentemente esgotada, a discussão sobre as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão ainda não acabou. Para tanto, utilizamos um dos mais importantes documentos internacionais sobre o tema: a versão em inglês do The A Declaração de Salamanca, que contém uma série de "erros" em seu texto original, ora usa um termo nas palavras de seus enunciadores, ora outro, ora como se fossem as mesmas palavras, ora de forma estruturalmente diferente.

Por fim, argumentamos que, apesar dessas "confusões", a Declaração de Salamanca foi um passo significativo na história da educação porque redimensionou a educação especial em número de alunos e foco.

Ambos, agora muito mais abrangentes, implicam transformações significativas na organização dos sistemas educativos e das próprias escolas. Entre outras coisas, se, como aqui demonstrado, com base na Declaração de Salamanca, toda educação é "especial" porque deve oferecer serviços de qualidade a todos os alunos, então é preciso nos perguntarmos até que ponto estão nossos sistemas educativos, e por que extensão, nossas escolas no campo a vários aspectos. Entre elas, podemos, por reflexão, distinguir três dimensões que nos parecem importantes:

- I. Criar culturas inclusivas
- II. Desenvolvimento de políticas inclusivas
- III. Orquestração de práticas inclusivas.

A dimensão de criar culturas inclusivas em nossos sistemas sociais (educação, saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitais, escolas, etc.) nos lembra:

Criando comunidades estimulantes, seguras e colaborativas onde todos são valorizados como o maior alicerce sucesso para todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, em todos funcionários, alunos e responsáveis, e a todos os novos membros da escola. Os princípios das escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre políticas e pratique a cada momento para aprender, todos são apoiados por meio do processo contínuo de desenvolvimento escolar (BOOTH, 2000, p. 45).

Dois aspectos que levam as escolas a se identificarem como identidades culturais inclusivas, por exemplo, estão relacionados à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nessa comunidade. Ao construir comunidades inclusivas, as escolas, por exemplo, pergunte a si mesmo: todos se sentem bem-vindos na escola? Os alunos se ajudam? Os funcionários estão colaborando consigo mesmos? Funcionários e alunos se respeitam? Quanto ao estabelecimento de valores inclusivos, algumas das muitas questões que poderiam ser estudadas serão: Os pais, alunos e funcionários da escola compartilham uma filosofia compartilhada de inclusão? Os alunos são igualmente valorizados? A escola está trabalhando para reduzir as práticas discriminatórias?

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas refere-se a um foco em, garantir que a inclusão esteja no centro do desenvolvimento escolar, permeando todas as políticas, aumentando assim o aprendizado e o engajamento de todos os

alunos. Apoiar atividades que são consideradas para aumentar a capacidade da escola de responder à diversidade dos alunos.

Todas as formas de suporte são consideradas juntas em uma estrutura e vistas do ponto de vista do aluno e do seu desenvolvimento, ao invés de Estrutura administrativa da escola ou instituição responsável para as organizações educativas, podemos citar aqui outras duas dimensões para orientar uma investigação sobre a inclusão em uma determinada instituição escolar: o desenvolvimento em uma escola para todos e uma organização que apoia a diversidade.

Algumas perguntas que podem ser úteis no planejamento do crescimento escolar para todos podem ser: Todos os novos funcionários ajudaram a se adequar à escola? A escola procura matricular todos os alunos na área local? A escola agrupa os alunos de forma que todos sejam valorizados? Finalmente, a dimensão de orquestração da prática inclusiva está relacionada com Focar em fazer com que as práticas da escola reflitam a cultura e a política de inclusão da escola e certifique-se de que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares estimulam a participação de todos os alunos e desenvolvem conhecimento e experiência fora da escola.

Ensino e apoio é incorporar a coreografia de aprendizagem e superação de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de mobilização sustentado dentro da escola e da comunidade local aprendizagem ativa para todos. Mais uma vez, pelo menos dois aspectos ajudam as escolas a investigar a extensão da inclusão em sua prática: a forma como a aprendizagem Planejamento cuidadoso e a forma como a escola mobiliza recursos.

Na primeira frente, algumas questões exemplares incluíam: As aulas são correspondentes e atentas à diversidade dos alunos? Onde estão os estudantes? As aulas estão disponíveis para todos os alunos? O curso desenvolve uma compreensão das diferenças? Os alunos participam ativamente? Os alunos aprendem colaborando uns com os outros? A avaliação encoraja todos os alunos a terem sucesso? A disciplina em sala de aula é baseada no respeito mútuo (entre alunos e professores)? apoio ao professor Aprendizagem e engajamento para todos os alunos? O dever de casa ajuda todo mundo a aprender?

Da mesma forma, a segunda dimensão inclui questões como: Os recursos escolares são distribuídos equitativamente para apoiar e tolerar? A escola conhece e utiliza os recursos da comunidade? As diferenças entre os alunos são vistas e usadas como recursos de ensino, em vez de serem vistas como "problemas"? conhecimento para a escola Seu corpo docente tem experiência em toda a escola? Como vimos, as dimensões, seus respectivos aspectos e as questões que servem de exemplo não são aqui exaustivas se quisermos investigar profundamente as instituições para efetivar as propostas de inclusão.

Mas eles nos mostram um caminho inicial do que já foi percorrido no nível institucional e do que ainda precisa ser percorrido em determinado momento para que ela se torne cada vez mais inclusiva. Porém, não podemos perder o programa e a visão infinita de inclusão. Por mais que as instituições se tornem "inclusivas", sempre haverá a necessidade de caminhar para a inclusão – porque a necessidade de colocar em prática o que hoje identificamos como inclusão pode ser diferente amanhã, pois os excluídos amanhã não são necessariamente os mesmos.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T. ; AINSCOW, M. (Eds) **From them to the USA**. London: Routledge, 1998.

_____. et al. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DICIONÁRIO **Latino-português**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998 *Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GOFFREDO, V. L. F. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: *EDUCAÇÃO ESPECIAL: tendências atuais*. TVE, Brasil, TV-Escola; Salto para o Futuro, [s.l.: s.n], 1998.

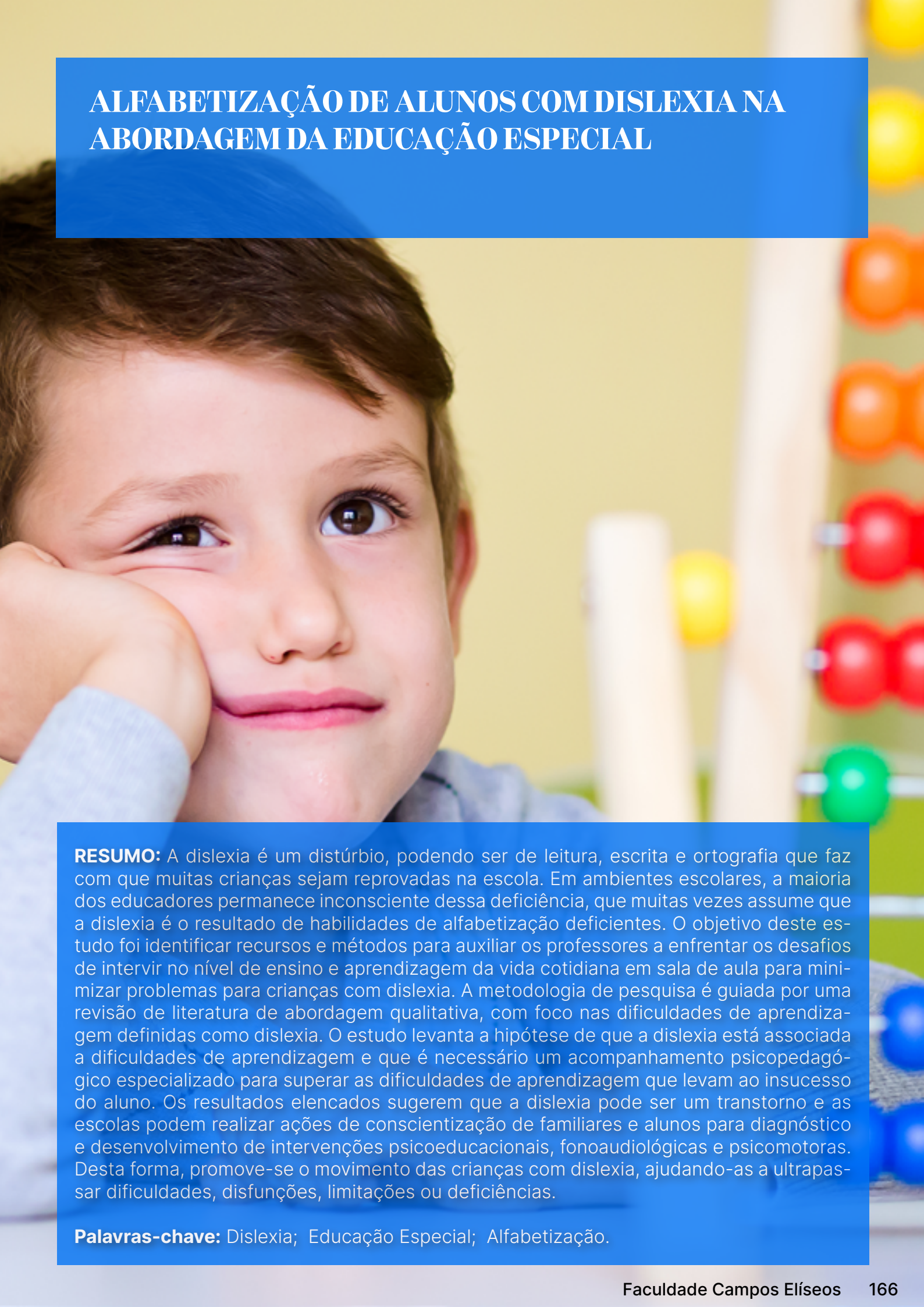
LATIN-ENGLISH/ENGLISH-LATIN **DICTIONARY**. London: Cassel, 1969 *Latin-Portuguese Dictionary*. Disponível em: WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Ministry of Education and Science of Spain. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca: UNESCO, 1994.

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia pela instituição de ensino FAC-FITO (2013). Pós-Graduação em Práticas educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2017). Pós-Graduação em Formação e Profissão Docente na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2019) e Pós-Graduação em Educação Especial.

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



RESUMO: A dislexia é um distúrbio, podendo ser de leitura, escrita e ortografia que faz com que muitas crianças sejam reprovadas na escola. Em ambientes escolares, a maioria dos educadores permanece inconsciente dessa deficiência, que muitas vezes assume que a dislexia é o resultado de habilidades de alfabetização deficientes. O objetivo deste estudo foi identificar recursos e métodos para auxiliar os professores a enfrentar os desafios de intervir no nível de ensino e aprendizagem da vida cotidiana em sala de aula para minimizar problemas para crianças com dislexia. A metodologia de pesquisa é guiada por uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, com foco nas dificuldades de aprendizagem definidas como dislexia. O estudo levanta a hipótese de que a dislexia está associada a dificuldades de aprendizagem e que é necessário um acompanhamento psicopedagógico especializado para superar as dificuldades de aprendizagem que levam ao insucesso do aluno. Os resultados elencados sugerem que a dislexia pode ser um transtorno e as escolas podem realizar ações de conscientização de familiares e alunos para diagnóstico e desenvolvimento de intervenções psicoeducacionais, fonoaudiológicas e psicomotoras. Desta forma, promove-se o movimento das crianças com dislexia, ajudando-as a ultrapassar dificuldades, disfunções, limitações ou deficiências.

Palavras-chave: Dislexia; Educação Especial; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do estado e família, com o objetivo de garantir o bom desenvolvimento do indivíduo, o preparando para exercer a cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho (BRASIL, 1998).

A escola inclusiva é uma escola que acolhe todos os tipos de alunos, independente de suas deficiências e diferenças. É uma escola regular que atende a todos os tipos de alunos. E, no planejamento pedagógico e escolar são elaboradas situações que visam respeitar e favorecer a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, além das adaptações físicas na escola que visam facilitar o acesso desses alunos (BRANDIMARTE; DIAS, 2022).

No passado, o acesso dos alunos com necessidades especiais na classe de aula regular era negado ou restringido, porém, com o avanço das políticas que asseguram e garantem a educação inclusiva dessas pessoas, a educação brasileira vem mudando (ALVES; ALVES, 2016).

Segundo os autores Taborda e colaboradores (2021), a educação inclusiva deve ser adaptada às necessidades educacionais especiais, os professores precisam se capacitar para lidar com qualquer tipo de aluno e atender qualquer tipo de demanda vinda do ensino a pessoas com necessidades especiais, visando o desenvolvimento de recursos, planejamento de propostas pedagógicas e elaboração de estratégias educacionais com o intuito de facilitar a aprendizagem dessas pessoas, colaborando para o seu pleno desenvolvimento, preparando para exercer a cidadania e qualificando-o para o futuro mercado de trabalho, como assegura a Constituição Federal de 1988.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade de leitura e escrita das pessoas. É um tema relevante para a área da educação especial, pois a alfabetização é um processo fundamental na formação dos indivíduos e a dislexia pode representar um desafio significativo nesse processo.

A justificativa para a escolha desse tema é a necessidade de compreender melhor como a dislexia afeta a alfabetização dos alunos e quais são as melhores abordagens pedagógicas para auxiliá-los nesse processo. A educação especial tem como objetivo garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a dislexia é um transtorno bastante comum, afetando cerca de 10% da população mundial. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para identificar e atender adequadamente os alunos com dislexia, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades e alcançar o sucesso acadêmico.

Por fim, a pesquisa sobre a alfabetização de alunos com dislexia na abordagem da educação especial contribui para a produção de conhecimento na área e para a formação de profissionais mais capacitados e conscientes das necessidades desses alunos. Além disso, pode fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a abordagem da educação especial pode contribuir para a alfabetização de alunos com dislexia. Para alcançar esse objetivo, os objetivos específicos são: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com dislexia na alfabetização; analisar as estratégias pedagógicas utilizadas na abordagem da educação especial para auxiliar esses alunos na alfabetização.

História da Educação Especial no Brasil

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços e desafios ao longo dos anos, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais do país. Segundo Mazzotta (2003), a educação especial no Brasil teve início no século XIX, com a criação de escolas para surdos e cegos, visando atender às necessidades específicas desses alunos.

Com o passar do tempo, a educação especial passou por diversas mudanças e evoluções, buscando garantir o acesso e a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. Conforme Mantoan (2003), a luta pela inclusão escolar ganhou força a partir da década de 1980, com a promulgação de leis e políticas públicas que asseguram o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de estrutura adequada nas escolas e a resistência de alguns profissionais da educação. Conforme Aranha (2017), é fundamental que haja um compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo para garantir a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, promovendo assim uma educação mais justa e igualitária.

No contexto histórico da educação especial no Brasil, é possível observar avanços significativos na legislação educacional. Conforme Sasaki (2012), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes que asseguraram o direito à educação inclusiva e o respeito à diversidade.

A legislação também desempenha um papel fundamental na história da educação especial no Brasil. Segundo Mazzotta (2003), leis como a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

Além disso, a formação de professores é um aspecto importante na história da educação especial no Brasil. Conforme Garcia (2010), é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo assim a sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

A história da educação especial no Brasil também está relacionada à valorização da diversidade e ao respeito aos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Sasaki (2012), é importante promover uma cultura inclusiva e acolhedora nas escolas, garantindo assim a plena participação e inclusão de todos os alunos no ambiente educacional.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de investimento e de políticas públicas efetivas. Conforme Peres e Martins (2021), é fundamental que o poder público invista na promoção da inclusão e na garantia dos direitos dos alunos com deficiência, assegurando assim o seu pleno desenvolvimento.

Diante dos desafios enfrentados pela educação especial no Brasil, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão e da valorização da diversidade. Segundo Santos et al (2021), é preciso promover a conscientização e o respeito às diferenças, garantindo assim um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Legislação da Educação Especial no Brasil

A legislação da educação especial no Brasil é fundamental para garantir o acesso e a inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, todos os alunos têm o direito à educação inclusiva, que respeite as suas diferenças e necessidades específicas.

Além da LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reforça a importância da garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Conforme Mantoan (2003), essa política visa promover a inclusão desses alunos, respeitando a diversidade e combatendo a discriminação.

Outro marco importante na legislação da educação especial no Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país em 2008. Segundo Aranha (2017), essa convenção reforça o compromisso do Brasil com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva e de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2015, é mais um avanço na legislação da educação especial. Conforme Mazzotta (2003), essa lei estabelece diretrizes para a promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, garantindo o acesso a serviços e recursos que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

No que diz respeito à formação de professores, a legislação brasileira também prevê a necessidade de capacitação dos educadores para atuar na educação inclusiva. Conforme Garcia (2010), o Decreto nº

7.611/2011 estabelece diretrizes para a formação de profissionais da educação para o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo assim a sua inclusão e aprendizagem.

A legislação da educação especial no Brasil também aborda a importância da acessibilidade e da adaptação dos espaços escolares para garantir a inclusão dos alunos com deficiência. Segundo Stainback e Stainback (1999), a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 estabelece normas e diretrizes para a acessibilidade nos ambientes escolares, visando garantir a participação plena de todos os alunos.

Diante dos avanços e desafios presentes na legislação da educação especial no Brasil, é fundamental que as escolas e os profissionais da educação estejam atentos às normas e diretrizes estabelecidas. Conforme Mazzotta (2003), a implementação efetiva da legislação da educação especial requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, visando garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

Contexto da Educação especial e inclusão escolar no Brasil

A Educação Especial no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos. Segundo Aranha (2017), a educação especial é um direito de todos os alunos, que devem receber atendimento educacional especializado, garantindo a sua inclusão e participação na sociedade.

De acordo com Mantoan (2003), a Educação Especial no Brasil tem como objetivo principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, proporcionando a essas crianças e jovens as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados na Educação Especial no Brasil. Segundo Sasaki (2012), é preciso garantir que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, garantindo o acesso desses alunos a uma educação de qualidade.

A formação de professores também é um aspecto fundamental na Educação Especial. Conforme Garcia (2010), é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo assim a sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

Além disso, é importante ressaltar a importância da família no processo educacional dos alunos com necessidades especiais. Segundo Mantoan (2003), a parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso da inclusão desses alunos, garantindo um ambiente acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento.

Outro desafio enfrentado pela Educação Especial no Brasil é a questão da acessibilidade. Segundo Mazzotta (2003), é fundamental garantir que os espaços escolares estejam adaptados para receber alunos com deficiência, proporcionando a eles condições adequadas para o seu aprendizado.

A diversidade também é um aspecto importante a ser considerado na Educação Especial. Conforme Stainback e Stainback (1999), é fundamental que as escolas promovam a valorização das diferenças e respeitem a individualidade de cada aluno, garantindo assim um ambiente inclusivo e acolhedor.

Diante desses desafios, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão e da garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Garcia (2010), é preciso promover a conscientização e o respeito à

diversidade, garantindo assim uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

É importante também reforçar a importância da legislação na garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Mantoan (2003), leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são fundamentais para assegurar a inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro.

Para que a Educação Especial no Brasil avance, é fundamental que haja investimentos na formação de professores e na estrutura das escolas. Conforme Aranha (2017), é preciso garantir que as escolas estejam preparadas para receber e atender às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo assim a inclusão e o desenvolvimento desses alunos.

Além disso, é importante que a sociedade como um todo se sensibilize para a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Segundo Sasaki (2012), é preciso promover a conscientização e o respeito às diferenças, garantindo assim um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

A Educação Especial no Brasil também enfrenta desafios em relação à garantia de recursos e apoio para os alunos com necessidades especiais. Conforme Garcia (2010), é fundamental que o poder público invista na promoção da inclusão e na garantia dos direitos desses alunos, assegurando assim o seu pleno desenvolvimento.

Por fim, é fundamental que a Educação Especial no Brasil seja pautada pela valorização da diversidade e pelo respeito aos direitos de todos os alunos. Segundo Aranha (2017), é preciso promover uma cultura inclusiva e acolhedora, garantindo assim que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam plenamente incluídos na sociedade.

Conceitos e definições de dislexia

O termo dislexia é formado por meio do vocabulário grego denominada dis, significa transtorno e abreviação lexis, que é caracterizado por dificuldades na escrita, bem como na leitura e na ortografia, esse termo é utilizado para uma criança que não possui a capacidade de ler ou escrever com facilidade, apesar da integridade sensorial, bem como motivação, inteligência normal e saúde.

A aprendizagem da leitura depende de competências que devem ser adquiridas de forma sucessiva, isto é, a capacidade de um indivíduo compreender, bem como interpretar aquilo que está sendo lido, bem como adquirir competências fundamentais de leitura que podem se integrar na comunicação (ALVES; ALVES, 2016).

A não obtenção de alguns desses meios gera dificuldades durante o período letivo, o que muitas vezes leva ao não sucesso do aprendizado da leitura, da escrita, bem como da linguagem. Os fatores emocionais devem ser cuidadosamente considerados no caso de um indivíduo disléxico, pois, sabidamente prejudicam diferentes áreas da vida das pessoas (ALVES; ALVES, 2016).

Assim, no âmbito escolar, quando as crianças estão com dificuldades, os professores devem perceber que os mesmos apresentam dificuldades na formulação de frases, bem como de textos, palavras, ou até mesmo dificuldades ao reconhecer símbolos, visto que essa habilidade se encontra esperada conforme sua faixa etária.

Alunos com dislexia também apresentam problemas emocionais. Na maioria dos casos, estes parecem ser o resultado de sua dislexia. Percebendo seu potencial intelectual, o disléxico sofre com baixo desempenho acadêmico (SIGNOR, 2015).

Como resultado, a leitura para disléxicos da forma tradicional na escola pode causar intensa frustração que é inconsistente com as expectativas do aluno e da família. Essa frustração pode gerar angústia, ansiedade e insegurança, o que pode prejudicar a cura e as emoções, pois famílias, professores e alunos devem ter um bom relacionamento para facilitar o processo de aprendizagem (GONÇALVES, 2019).

Alfabetização

A alfabetização faz parte da vida da sociedade, pois, sem o conhecimento da leitura e da escrita, surgem dificuldades de comunicação entre a sociedade. Diante dessa disparidade que ainda encontramos em nosso cotidiano, aprender a ler e escrever ajuda os indivíduos a viverem suas vidas (SIGNOR, 2015).

Para isso, o professor precisa de uma metodologia inovadora e positiva de Tecnologias da informação e comunicação em sua metodologia, onde estimule os alunos a serem ativos, ativos e integrados ao ambiente escolar e de aprendizagem para não afetar o futuro. Desafios que os educadores enfrentam no cotidiano escolar, como inclusão e ensino e aprendizagem (ALVES; ALVES, 2016).

A alfabetização de alunos com dislexia é um desafio que requer uma abordagem especializada na educação. A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a habilidade de leitura e escrita, dificultando o processo de alfabetização. Nesse contexto, é fundamental que os profissionais da educação especial estejam preparados para identificar e atender às necessidades desses alunos, proporcionando-lhes estratégias e recursos adequados (LAMEGO; MOREIRA, 2019).

A dislexia é caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras, na fluência de leitura e na compreensão de textos. Essas dificuldades podem afetar significativamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos alunos com dislexia. Portanto, é essencial que a alfabetização desses alunos seja abordada de forma diferenciada, considerando suas dificuldades específicas e promovendo estratégias de ensino que sejam eficazes para eles (CARDOSO; FREITAS, 2019).

Uma das abordagens mais utilizadas na educação especial para a alfabetização de alunos com dislexia é a abordagem multissensorial. Essa abordagem envolve o uso de diferentes modalidades sensoriais, como a visão, a audição e o tato, para auxiliar no processo de aprendizagem. Por exemplo, o uso de materiais manipulativos, como letras em relevo, pode ajudar os alunos a associar os sons das letras aos seus símbolos escritos (LAMEGO; MOREIRA, 2019).

Além disso, é importante que os professores da educação especial estejam familiarizados com as características da dislexia e com as estratégias de ensino mais eficazes para esses alunos. Por exemplo, o uso de jogos e atividades lúdicas pode tornar o processo de aprendizagem mais motivador e envolvente para os alunos com dislexia. Também é importante oferecer suporte individualizado, adaptando as atividades e materiais de acordo com as necessidades de cada aluno (LAMEGO; MOREIRA, 2019).

Outro aspecto relevante na alfabetização de alunos com dislexia na abordagem da educação especial é a parceria com a família. Os pais e responsáveis desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem desses alunos, fornecendo apoio emocional e auxiliando nas atividades de leitura e escrita em casa. É importante que os professores orientem os pais sobre as estratégias e recursos que podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento da alfabetização (SIGNOR, 2015).

Dislexia no contexto da educação especial

O transtorno da dislexia é tratado como um desafio no ambiente escolar. A reflexão sobre os alunos requer ajuda e intervenções especializadas para proporcionar igualdade de oportunidades, condições de estudo nas escolas e direitos consagrados na Constituição Federal brasileira. Para reconhecer esse direito, ele deve ser adquirido. Portanto, todos os educadores precisam proporcionar condições favoráveis para a saúde mental, construir estimulação emocional-social, ser adequado ao desenvolvimento da criança e ser capaz de proporcionar crescimento intelectual em condições ótimas de integridade psicossocial individual com treinamento contínuo (SIGNOR, 2015).

Os alunos com dislexia podem apresentar dificuldades na identificação e associação dos sons das letras, na decodificação de palavras, na fluência de leitura e na compreensão de textos. Essas dificuldades podem impactar negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos alunos, tornando essencial o apoio e a intervenção adequada por parte dos profissionais da educação especial (GONÇALVES, 2019).

A educação especial desempenha um papel fundamental no contexto da dislexia, pois é responsável por oferecer um suporte especializado e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Os profissionais da educação especial devem estar familiarizados com as características da dislexia e com as estratégias de ensino mais eficazes para esses alunos. É importante que eles possuam conhecimento sobre abordagens multissensoriais, que envolvem o uso de diferentes modalidades sensoriais, como a visão, a audição e o tato, para auxiliar no processo de aprendizagem (LAMEGO; MOREIRA, 2019).

A abordagem multissensorial é uma das estratégias mais utilizadas no contexto da educação especial para auxiliar alunos com dislexia. Por meio dessa abordagem, os alunos são expostos a estímulos visuais, auditivos e táteis, o que facilita a associação dos sons das letras aos seus símbolos escritos. O uso de materiais manipulativos, como letras em relevo, jogos e atividades lúdicas, também pode ser empregado para tornar o processo de aprendizagem mais motivador e envolvente para os alunos com dislexia (CARDOSO; FREITAS, 2019).

Além disso, a parceria com a família é de extrema importância no contexto da educação especial para alunos com dislexia. Os pais e responsáveis desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, fornecendo apoio emocional e auxiliando nas atividades de leitura e escrita em casa. É importante que os professores orientem os pais sobre as estratégias e recursos que podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento da alfabetização (MELO et al.2016).

A formação continuada dos profissionais da educação especial também é essencial para garantir um suporte adequado aos alunos com dislexia. É fundamental que os profissionais estejam atualizados sobre as pesquisas e práticas mais recentes relacionadas à dislexia, para que possam oferecer estratégias e recursos baseados em evidências científicas (RODRIGUES; CIASCA,2016).

A importância da educação especial no contexto da dislexia vai além do suporte individualizado aos alunos. Ela também tem o papel de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades de aprendizado. Os alunos com dislexia têm o direito de receber uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, para que possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e pessoal (SILVA; SILVA,2016).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi revisão de literatura bibliográfica, que se caracteriza de forma inicial pela pesquisa de materiais já publicados na literatura, a abordagem utilizada trata-se da abordagem qualitativa, que possui como objetivo a análise através da observação, ou seja, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos.

Para pesquisa, buscas foram feitas em bibliotecas virtuais como SciELO, CAPES Periódicos, bem como revistas, livros e publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outros órgãos oficiais. As palavras chave utilizadas para a pesquisa foram: Dislexia. Educação Especial. Alfabetização.

A revisão bibliográfica será realizada a partir de pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Serão utilizados como critérios de seleção artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, que abordam a alfabetização de alunos com dislexia no contexto escolar da educação especial.

Espera-se que este estudo contribua para a compreensão da alfabetização de alunos com dislexia no contexto escolar da educação especial, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e demais profissionais da área da educação. A inclusão desses alunos é um desafio, mas também uma oportunidade de promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de alunos com dislexia na abordagem da educação especial é um tema de extrema importância e relevância. Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível compreender a complexidade da dislexia e a necessidade de uma abordagem diferenciada e especializada para auxiliar esses alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a habilidade de leitura, escrita e compreensão de textos. É uma condição neurobiológica, de origem genética, que pode causar dificuldades significativas no processo de alfabetização. No entanto, é importante ressaltar que a dislexia não deve ser encarada como uma limitação, mas sim como uma diferença na forma como o cérebro processa a linguagem escrita.

No contexto da educação especial, é fundamental compreender e abordar a dislexia de forma adequada, a fim de proporcionar aos alunos com essa condição as melhores oportunidades de aprendizado. A abordagem multissensorial se mostrou uma estratégia eficaz para auxiliar alunos com dislexia, envolvendo o uso de diferentes modalidades sensoriais, como a visão, a audição e o tato, para facilitar a associação dos sons das letras aos seus símbolos escritos.

A formação continuada dos profissionais da educação especial também é essencial para garantir um suporte adequado aos alunos com dislexia. É fundamental que os profissionais estejam atualizados sobre as pesquisas e práticas mais recentes relacionadas à dislexia, para que possam oferecer estratégias e recursos baseados em evidências científicas.

Concluiu-se que a alfabetização de alunos com dislexia demanda abordagens pedagógicas diferenciadas e estratégias específicas que considerem as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por esses alunos, é fundamental promover um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas, onde a diversidade de aprendizagem seja valorizada e respeitada. A identificação precoce da dislexia e o acompanhamento por profissionais qualificados são essenciais para o sucesso do processo de alfabetização, a utilização de recursos e tecnologias assistivas pode contribuir significativamente para a superação das barreiras impostas pela dislexia, facilitando o acesso ao conhecimento e aprimorando as habilidades de leitura e escrita dos alunos, dessa forma, ao promover uma educação inclusiva e acessível, é possível proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas e empoderar os alunos com dislexia a alcançarem seu potencial máximo no processo de alfabetização e no percurso escolar.

Durante a realização deste trabalho, foi possível perceber a importância da educação especial no contexto da dislexia. A educação especial desempenha um papel fundamental ao oferecer um suporte adequado e inclusivo, garantindo a igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos. Os alunos com dislexia têm o direito de receber uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, para que possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Aline Gusmão; ALVES, Marcela Paraíso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **Revista Práxis**. Ludicidade no Ensino de Ciências, v. 8, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v8.n1sup.785>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-lucia-arruda-aranha/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRANDIMARTE, Ana Julia; DIAS, Josefa Maria. DISLEXIA E OS DESAFIOS DA CIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E HUMANIZAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **ULAKES JOURNAL OF MEDICINE**, v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilago.edu.br/index.php/ulakes/article/view/712>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a acessibilidade e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 30. Abr. 2024

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

CARDOSO, Marcélia Amorim; FREITAS, Ana Carolina Abi-Chacra de Campos. Dislexia: apontamentos e reflexões. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 29, 12 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/29/dislexia-apontamentos-e-reflexoes>

GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores e práticas educativas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/formacao-de-professores-e-praticas-educativas-inclusivas>. Acesso em: 30 abr. 2024.

GONÇALVES M. A. F. A dislexia no ensino fundamental. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, v. 3, p. e648, 20 mar. 2019.

LAMEGO, Denyse Telles D. A. Cunha; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. O diagnóstico como “passaporte” para reconhecimento e significação das experiências na dislexia. **Physis** (Rio de Janeiro, Brasil), v. 29, n. 3, p. e 290311, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2019.v29n3/e290311/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-teresa-egler-mantoan/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/educacao-especial-no-brasil-historia-e-politicas-publicas>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MELO, Galane; DE, Freire; GILVÂNIA, Carvalho; et al. DISLEXIA: ANÁLISE DE DISTÚRBIO DA APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA. *Edu.br*. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Dislexia_analise_de_disturbio_da_aprendizagem_de_uma_crian.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

NEVES, Miranilde Oliveira. A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SUBSÍDIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. , p. 53-66, 2012 . DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896 Acesso em: 14 dez. 2023.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 86–97, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0103-84862016000100010>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012. Disponível em: <https://www.editorawva.com.br/inclusao-construindo-uma-sociedade-para-todos>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, Nilza Sebastiana da; SILVA, Fábio José Antônio da. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, Ano 1, Vol 5 , pp. 75-87 Julho 2016, ISSN: 2448-0959

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/inclusao-um-guia-para-educadores>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SIGNOR, Rita. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 4, p. 971–999, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MMgbKBpSWSsQcDnh8sYxBrB/>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

TABORDA, Rosimeire Batista Sampaio; SILVA, Fabio José Antônio da. DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 455–464, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.979. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/979>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MARIA CAMILA REBELATO GROM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uniseb (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR (2022); Graduação em Licenciatura em Química pela Faculdade UNIARARAS (2006); Graduação em Direito pela Faculdade UNAR (2023); Especialização em Papel da Escola e do Educador em casos de Alienação Parental pela Faculest (2024); Especialista em Ciência Criminal e Perícia Forense pela Faculdade CNI (2023); MBA em Segurança Pública e Privada pela Faculdade FAL/RS (2021); Professora de Educação Infantil - na EMEI Prof. Francisca Maria Mendes Marques.

A AÇÃO DA ESCOLA FRENTE A ALIENAÇÃO PARENTAL



RESUMO: o presente artigo engloba os impactos que a Alienação Parental traz ao desenvolvimento educacional do infante, através de investigações sobre os aspectos da dinâmica familiar com a escola, e assim diagnosticar as dificuldades pedagógicas com base nos aspectos emocionais e cognitivos. Para tanto, faz-se necessário que se conheça as dimensões cognitivas e afetivas que estão inseridas no processo de aprendizagem da criança afetada pela Alienação Parental, como prejuízos no desempenho escolar, problemas de atenção e de comportamento, bem como de humor, entre outros.

Palavras-chave: Educador; Escola; Família; Alienação Parental.

INTRODUÇÃO

O processo ensino aprendizagem da criança se faz através de ações motoras e mentais que irão progressivamente proporcionar o uso de objetos e aprendizagens de comportamentos perante a situações complexas; capacitando o sujeito a agir, questionar e fazer descobertas sobre o espaço que vive, além de pensar com criticidade por meio das relações interpessoais diante ao ambiente físico e social.

A criança não é somente um ser passivo como testado em estudos passados, mas como sujeito ativo do processo ensino aprendizagem, assim a mesma aprende desde cedo no seio familiar as regras básicas de convivência e os primeiros moldes de aprendizagem bem como o processo de integração e adaptação ao meio que a cerca.

Para tanto, a criança nasce dentro de uma sociedade com valores e padrões sociais apropriados e preparados, que com a interação com outros seres humanos em especial o professor, está prende elementos do mundo escolar e social, que irá auxiliá-la a uma definição desse mundo a criar a sua personalidade.

Todavia, o meio familiar é o ponto chave para que o desenvolvimento cognitivo e emocional desta criança seja sadio e equilibrado, frisando o melhor bem estar da criança. Caso esta família venha a ter uma ruptura conjugal e assim a quebra de vínculos físicos e emocionais, com a disputa de guarda e titulação de negatividade e afastamento de um dos genitores para com esta criança, há a instalação da Síndrome de Alienação Parental, que trará malefícios à saúde e bem estar da criança, corroborando em uma queda de sua aprendizagem escolar e conseqüentemente em seu comportamento perante a sociedade e àqueles que convivem com ela.

A ESCOLA E A FAMÍLIA

A criança é inserida no contexto familiar logo após o seu nascimento, os quais tornam-se responsáveis por cuidados físicos, desenvolvimento emocional, moral, cultural e psicológico; a qual irá alcançar a construção de seus esquemas motores, linguísticos, afetivos e motores (SOUZA et.al. 2008, p. 3).

O ambiente familiar é a primazia da relação direta com seus membros, em que a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimentando as primeiras punições e recompensas, e assim escrevendo em seu interior a configuração do mundo externo entrelaçado com seu interno a fim de formar a sua personalidade. (SOUZA et.al. 2008, p. 3).

Corroborar-se Médici (1961, p. 40) que:

[...] Todo o seu progresso psicológico foi realizado, até então, através das relações com outrem, principalmente os pais. De começo, a criança fundiu-se com as pessoas que a rodeiam, identificou-se com elas, foi invadida pela sua presença [...], (MÉDICI, 1961, p. 40).

Assim, a família desempenha um papel importante pois é ela quem irá inserir a criança como sujeito da sociedade, ou seja, como um agente socializador, em que na sociedade se desenvolvem padrões culturais para que a criança construa o seu modelo de aprendizagem e de relacionamento com o conhecimento adquirido na vida primária e que irá, portanto, refletir na vida escolar.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no

processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (VALADÃO; SANTOS, 1997, p. 22).

Em se tratando da escola, esta não tem uma história apartada, ela é parte integrante da sociedade, como um subsistema relacionado aos fatores econômicos e sociais, constituindo-se como um pólo de referência e ampliação da identificação da família para uma identificação mais ampla onde se construirá a identidade do ser social. (SOUZA et.al. 2008, p. 4)

Tanto a família como a escola possuem responsabilidade indissociáveis, sendo imprescindível a comunicação entre ambos, o professor possui o viés fundamental nas modificações pois ele influencia grande parte dos comportamentos dos alunos e ensina-os a ter consciência de seus direitos e deveres, bem como a julgar os valores da forma de convívio social (JARDIM, 2006, p. 25).

Delours et.al (1998, p. 15) afirma que a educação deve se pautar em quatro pilares como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, temos que o aprender faz parte de um processo integrado onde cada sujeito se mobiliza de forma orgânica, e o processo de aprendizagem é qualitativo uma vez que decorre de uma transformação estrutural da inteligência de cada um (JARDIM, 2006, p. 26).

A escola possui o papel de educar, que vem da etimologia “colocar para fora” o potencial do sujeito, e assim oferecer um ambiente apropriado ao seu desenvolvimento (JARDIM, 2006, p. 30).

De acordo com Jardim (2006,p 33) tem-se que:

a vida escolar e a aprendizagem de um modo geral são aspectos de extrema importância na vida de uma criança, sendo que tais aspectos também dependem de seu estado de saúde mental, da estrutura de sua personalidade e da dinâmica familiar na qual esta se encontra incluído; porém, não se pode deixar, mas sim insistir na importância de levar em conta a dinâmica da relação pai-mãe-criança-irmãos (MÉDICI, 1961, p. 40).

A escola tem a propriedade de ensinar, e a criança entra nesse mundo novo, adquirindo conhecimentos, que são expostos gradualmente, sendo indispensáveis ao seu desenvolvimento futuro. O professor, assim, desempenha um papel de transmitir o saber com sua pedagogia adequada, além de responder os problemas ao grupo (JARDIM, 2006, p. 33).

De acordo com Freire (2011, p. 47):

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face à tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2011, p. 47).

Freud afirma que o sujeito possui o psíquico ligado ao inconsciente, pré consciente e a percepção consciente, sendo que na pré consciência é que se tem o id, o ego e o superego. O ego é a consciência pura, vinda do trabalho do inconsciente, o id permanece como reservatório pulsional e o superego a instância crítica e moral (JARDIM, 2006, p. 39).

Já para Piaget, o método de observação quanto ao conhecimento veio da observação sistemática, investigando as ideias de como o ser humano se desenvolve sua cognição e assim, construindo a sua inteligência; obedecendo estágios como sensório-motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais e período de adolescência (JARDIM, 2006, p. 39).

Cada estágio permite que o ser humano construa o desenvolvimento como um todo, expressando assim uma sequência através das etapas acima expostas (JARDIM, 2006, p. 40).

Contudo, temos que o vínculo entre escola e família possui a base no compartilhamento do trabalho de educação de indivíduos através da reciprocidade; com a participação dos pais na educação dos filhos, bem como as tarefas escolares (JARDIM, 2006, p. 40).

Corroborar-se que a criança se desenvolva de maneira saudável, onde a interação da criança com o adulto ou com outras crianças é um dos elementos principais para uma estimulação no espaço familiar, obtendo está mais conhecimentos e aprendizagens para controlar seus comportamentos frente às adversidades do cotidiano que possam surgir nas relações com a sociedade em busca de seu autocohecimento (SANTOS, 2022, p. 31).

Defronte ao ordenamento da Lei de Diretrizes e Bases, a educação é um processo que permeia a vida familiar e a convivência humana, tanto nas instituições de ensino, de pesquisa como nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade perante as manifestações culturais (SANTOS, 2022, p. 32).

Considera-se que além do papel da família, a escola também ocupa um posto de importante função na vida da criança, principalmente se tratando de casos de Alienação Parental. (SANTOS, 2022, p. 33).

Conforme Fialho e Silva (2012) apud Jesus e Cotta (2016, p. 287), tem-se que:

Muitos genitores que assumem a guarda de seus filhos, em meio a um processo de separação litigioso, solicitam à escola em que as crianças estão matriculadas uma restrição de acesso do genitor não guardião aos filhos. Esse pedido, frequentemente, é atendido pelas escolas, que ao se posicionarem desta maneira, além de infringirem as diretrizes e bases da educação nacional e a lei de obrigatoriedade de acesso às informações escolares aos genitores, guardiões ou não das crianças, podem contribuir de forma ativa para a manutenção e propagação da alienação parental e o rompimento ou enfraquecimento do vínculo entre filhos e genitores não guardiões (Lei nº 9.394, 1996; FIALHO, 2012; SILVA, 2012 apud JESUS E COTTA, 2016, p.287).

Trata-se, portanto, de um alinhamento entre a escola e a família, pois o genitor alienador ao privar o contato do outro genitor – alienante- impedirá a sua participação sobre a vida escolar da criança, sendo a escola submissa a este derradeiro, ela se torna também responsável e alienadora, provocando ainda mais aspectos negativos a criança. (SANTOS, 2022, p. 33)

SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL

A idealização de uma família embala a sociedade contemporânea, onde o brincar de casinha suprir os anseios de uma criança ao longo da vida tendo esta uma característica de seriedade que na fase adulta se permeia como um início repleto de promessas, de felicidade infinita e de companheirismo além da existência humana (ROSA, 2022, p. 617).

No entanto, com o término de um relacionamento, pode ser que um ou mesmo ambos os cônjuges tenham a ambição inconsciente de vingar-se mutuamente; caminhando-se para uma essência mesquinha e negativa, outrora em linha tênue de amor e positiva. É neste momento que a alienação parental surge, com o intuito de a genitora guardiã do menor criar seu filho órfão de um pai vivo; que busca incessantemente a infelicidade do genitor (ROSA, 2022, p. 617).

A alienação parental trata-se, segundo Stolze (2021, p. 1371) de “um distúrbio que assola crianças e adolescentes vítimas da interferência psicológica indevida realizada por um dos pais com o propósito de fazer com que repudie o outro genitor”.

O amparo legal da alienação parental está previsto na Lei n. 12.318/ 2010 que segundo Rosa (2022, p. 618) há a seguinte premissa:

Considera-se o ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este (ROSA, 2022, p. 618)

Normalmente diante de disputas de guarda em que não haja o consenso da adoção da guarda compartilhada, a alienação parental se faz presente, afastando friamente o filho do outro genitor, de maneira dolosa pelo alienador (STOLZE, 2021, p. 1371).

Assim a prática da alienação parental se faz por algum ente familiar, o qual é denominado de agente alienador em relação a um dos genitores que passa a ser o sujeito alienado (ROSA, 2022, p. 618).

O termo Síndrome da Alienação Parental surgiu em 1985 através dos estudos do professor de psiquiatria clínica, Richard Gardner, responsável pelo Departamento de Psiquiatria Infantil da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (MADALENO; MADALENO, 2019, p. 52).

Richard buscava a inclusão da síndrome no rol do DSM-IV – Manual de diagnóstico e estatísticas dos transtornos mentais – como facilitador ao tratamento da síndrome. Esse fenômeno provém das disputas judiciais de guarda dos filhos, sendo que o rompimento do enlace conjugal desperta sentimento de rejeição, abandono e angústia, surgindo o medo de não se ter mais o valor do outro (MADALENO; MADALENO, 2019, p. 52)

A Síndrome de Alienação Parental conceitua-se, segundo Gardner (2002, p. 2) como:

um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças. Sua manifestação preliminar é a campanha denegritória contra um dos genitores, uma campanha feita pela própria criança e que não tenha nenhuma justificção. Resulta da combinação das instruções de um genitor (o que faz a “lavagem cerebral, programação, doutrinação”) e contribuições da própria criança para caluniar o genitor-alvo. Quando o abuso

e/ou a negligência parentais verdadeiros estão presentes, a animosidade da criança pode ser justificada, e assim a explicação de Síndrome de Alienação Parental para a hostilidade da criança não é aplicável (GARDNER, 2002, p. 2).

No íntimo, o alienador não compreende que a utilização do filho como um instrumento de vingança acarreta mágoas e feridas profundas na alma e memória do menor, bem como atinge o alienante emocionalmente (STOLZE, 2021, p. 1371).

Atualmente, o seu conceito foi diversificado no âmbito de que os comportamentos conscientes e/ou inconscientes provocam perturbações na relação afetiva entre a criança e genitor não guardião, sendo que os fatos narrados pelo guardião podem ser verdadeiros como também não ser; fatos estes enraizados no litígio da guarda, na divisão dos bens, nos alimentos e nova família constituída pelo não guardião (MADALENO; MADALENO, 2019, p. 52).

A instauração da Síndrome de Alienação Parental se dá quando a criança absorve toda a campanha negativa produzida pelo genitor guardião sendo que este não conseguiu superar a ruptura do casamento, e então assume o papel de atacar o pai alienante através de injúrias, deprecições, agressões e até a interrupção da convivência com o pai alienado (FILIPPIN, 2018, p. 40).

Diante do exposto, Jorge (2013, p.6) corrobora:

É importante salientar que a alienação parental não se inicia simplesmente com a separação do casal. Ela ocorre, muitas vezes, antes do fim do casamento, quando o alienador já deixa rastros dessa patologia, por exemplo, ao não deixar o outro genitor dar remédios, ficar sozinho com a criança, ou até mesmo dar banho, sempre alegando que o genitor não tem condições para tal atividades, enfim, coisas rotineiras que, quando ocorre a separação, servem para afastar ainda mais os filhos dos pais, facilitando a instalação da Síndrome da Alienação Parental (JORGE, 2013, p.6).

Filippin (2018, p. 20) assegura que a repulsa do filho perante ao genitor alienado não é uma situação totalmente conceituada como alienação, é preciso assim, verificar o Art. 5º da Lei n. 12.318 de 2001:

Art. 5º Havendo indício da prática de ato de alienação parental, em ação autônoma ou incidental, o juiz, se necessário, determinará perícia psicológica ou biopsicossocial.

§ 1º O laudo pericial terá base em ampla avaliação psicológica ou biopsicossocial, conforme o caso, compreendendo, inclusive, entrevista pessoal com as partes, exame de documentos dos autos, histórico do relacionamento do casal e da separação, cronologia de incidentes, avaliação da personalidade dos envolvidos e exame da forma como a criança ou adolescente se manifesta acerca de eventual acusação contra genitor.

§ 2º A perícia será realizada por profissional ou equipe multidisciplinar habilitados, exigido, em qualquer caso, aptidão comprovada por histórico profissional ou acadêmico para diagnosticar atos de alienação parental.

§ 3º O perito ou equipe multidisciplinar designada para verificar a ocorrência de alienação parental terá prazo de

90 (noventa) dias para apresentação do laudo, prorrogável exclusivamente por autorização judicial baseada em justificativa circunstanciada.

§ 4º Na ausência ou insuficiência de serventários responsáveis pela realização de estudo psicológico, biopsicossocial ou qualquer outra espécie de avaliação técnica exigida por esta Lei ou por determinação judicial, a autoridade judiciária poderá proceder à nomeação de perito com qualificação e experiência pertinentes ao tema, nos termos dos arts. 156 e 465 da Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil). (Incluído pela Lei nº 14.340, de 2022) (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm Acesso em: 10 Jan. 2024).

Contudo, o alienador é capaz de mentir para destruir o outro, tanto na relação com filho como contra si mesmo e com terceiros envolvidos na relação do processo de separação tais como amigos, familiares e profissionais que estejam auxiliando no processo (ROSA, 2022, p. 638).

O alienador é incapaz de realizar a autocrítica, já que não admite seus erros, onde estes o cercam e não estão de acordo com a sua perspectiva sendo encarado como uma ameaça e conseqüentemente revisada de forma agressiva; verifica-se ainda, que é dotado de um perfil com histórias de desamparo e abandono, que ao serem avaliados pelo setor psicossocial mostra-se resistente ou demonstra um pseudo interesse pelo tratamento (BALOTA, et al., 2013, p. 6).

O fato em si da alienação parental é composto pela interferência direta na formação do vínculo afetivo entre a criança e o não guardião, com a intenção de gerar falsas memórias onde o alienador sugere a criança perguntas indutivas, conduzindo a está a erros de percepções, com extravaso de emoções resultando em um modo ne-

gativo ao ver o alienante, e assim gerando o maior apego e dependência desta com o alienador. (ROSA, 2022, p. 638)

Consagra, Pangoni et al. (2019, p.8) que o ambiente familiar onde ocorre a alienação parental é dotado de conflitos e animosidades entre os genitores, vindo de um rompimento conjugal que trouxe mágoas e ressentimentos.

A identificação da síndrome de alienação parental se inicia no estudo quanto ao comportamento da criança, pois através da sua fala e ações é possível verificar que a mesma idolatria e odeia, onde o idolatrado é o genitor alienador e o odiado é o alienante (BRAGA, 2022, p. 23).

Faz-se necessário ainda, a verificação do sujeito alienado, identificando o início do comportamento que levou ao ódio, se a criança sempre teve esse tipo de comportamento ou se surgiu após o rompimento conjugal (BRAGA, 2022, p. 23).

No entanto, a Lei da Alienação Parental trata de apenas um dos genitores ser o alienador, porém podem existir casos mais complexos em que ocorre a bilateralidade da síndrome onde ambos os pais usam o filho como instrumento de alienação (ROSA, 2022, p. 640).

Faz mister, que a identificação de atos de alienação parental devem ser analisados em cada caso concreto, averiguando com quem a criança ou adolescente passa mais tempo, sendo que normalmente este será o alienador, e com quem ela passa a menor quantidade de tempo será o alienante; cabendo a perícia psicológica atuar de forma específica (BRAGA, 2022, p. 25).

A Síndrome de Alienação Parental surge de maneira lenta e se instala de acordo com Perissini (2010, p. 76) em diferentes graus como leve, médio e grave:

Em grau leve, a criança começa a receber as mensagens e manobras do alienador para prejudicar a imagem do outro genitor, mas ela ainda gosta do pai, quer ter contato com ele, vai com ele nas visitas. No grau médio, a criança começa a sentir contradição (ambiguidade) de sentimentos: ama o outro pai (alienado), mas sente que precisa evitá-lo para não desagradar o alienador. Existem conflitos, depressão, sensação de não conseguir identificar o que realmente sente (PERISSINI, 2010, p. 76).

Dessa forma o grau leve a médio o menor não sente a depreciação de forma intensa do genitor não guardião, possuindo com este o vínculo de afeto e convívio. Já na etapa de grau grave os sentimentos de afeto desaparecem e a criança exclui a figura do não guardião de sua vida, adquirindo sentimento de mágoa, raiva e depreciação, destaca Perissini (2010, p. 77):

No nível grave, essa ambiguidade de sentimentos desaparece: a criança exclui e rejeita completamente o outro genitor, passando a odiá-lo, já está completamente envolvida no vínculo de dependência exclusiva, que impede a autonomia e a independência (também chamada simbiose) do alienador, repete mecanicamente seus discursos, exprime emoções não autênticas, aprende a manipular as informações, assimila os interesses e objetivos do alienador (PERISSINI, 2010, p. 77).

Logo, a alienação parental gera na criança ou no adolescente um sentimento de desamparo como um grito de socorro sufocado e calado, o qual é transformado em sintoma expressivo corporal através de um fator anti social; ilustrando assim uma depressão crônica, sinais de desespero, de transtorno de identidade, de incapacidade de adaptação e até ao consumo de álcool e drogas (SENTEIO, 2013, p. 42).

De acordo com Madaleno (2014, p. 53):

Por ter sido capaz de afastar uma realidade, a do genitor alienado, essa criança, na idade adulta, apresentará uma visão dicotômica do mundo, ou todos estão contra ou a favor dele, sem meio-termo. É comum no comportamento do genitor alienante, tornam-se inseguros, ansiosos e dependentes, isso sem esquecer as consequências físicas dessas características de abuso emocional, tais como: alteração no padrão do sono, com a alimentação e condutas regressivas, e das acadêmicas e sociais falta de atenção e concentração, com condutas revoltosas e empobrecimento da interação social. Engloba-se, portanto, um irremediável sentimento de culpa, em que o menor, na época, se vê cúmplice dessa campanha contra quem ele igualmente amava (MADALENO, 2014, p. 53).

Nota-se que a observação da criança ou do adolescente após o término do laço matrimonial é essencial, pois em muitos casos estas evitam o contato com o não guardião, rejeitando ligações, desculpas injustificadas para não irem em passeios e mesmo ao lar daquele (COSTA, 2019, p. 25).

A criança absorve tudo que escuta de seu guardião, e como consequência apresenta quadro de ansiedade e baixa auto-estima, assim como raiva, acreditando que a origem dos problemas de seus genitores está entrelaçada nela (COSTA, 2019, p. 25).

Diante disso, a criança ou o adolescente absorve toda essa negatividade imposta e inicia o processo de proteção ao alienador, e que muitas vezes vira seu confidente ou terapeuta. Surge, portanto, uma crise de lealdade na criança que por mais que deseja ficar com o alienante, não consegue por medo de trair ou abandonar aquele, ademais sem explicações plausíveis dessa negativa em estar presente (MOTTA, 2011, p. 105).

Contudo, a alienação parental traz consequências jurídicas, conforme preconizado no Art. 6º da Lei n. 12.318/2010:

Art. 6º Caracterizados atos típicos de alienação parental ou qualquer conduta que dificulte a convivência de criança ou adolescente com genitor, em ação autônoma ou incidental, o juiz poderá, cumulativamente ou não, sem prejuízo da decorrente responsabilidade civil ou criminal e da ampla utilização de instrumentos processuais aptos a inibir ou atenuar seus efeitos, segundo a gravidade do caso:

- I - declarar a ocorrência de alienação parental e advertir o alienador;
- II - ampliar o regime de convivência familiar em favor do genitor alienado;
- III - estipular multa ao alienador;
- IV - determinar acompanhamento psicológico e/ou biopsicossocial;
- V - determinar a alteração da guarda para guarda compartilhada ou sua inversão;
- VI - determinar a fixação cautelar do domicílio da criança ou adolescente;
- VII - declarar a suspensão da autoridade parental.

Parágrafo único. Caracterizada mudança abusiva de endereço, inviabilização ou obstrução à convivência familiar, o juiz também poderá inverter a obrigação de levar para ou retirar a criança ou adolescente da residência do genitor, por ocasião das alternâncias dos

períodos de convivência familiar. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm) Acesso em: 10 Jan. 2024)

A Lei n. 12.318/2010 traz em seu esboço que a prática deste ato fere o direito fundamental da criança ou do adolescente ao convívio familiar de forma saudável; que por consequência há punições a quem a comete em qualquer uma das condutas elencadas no Art. 2º:

Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

Parágrafo único. São formas exemplificativas de alienação parental, além dos atos assim declarados pelo juiz ou constatados por perícia, praticados diretamente ou com auxílio de terceiros:

I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade;

II - dificultar o exercício da autoridade parental;

III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor;

IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar;

V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço;

VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente;

VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando

a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm) Acesso em: 10 Jan. 2024).

No entanto, as advertências e/ou punições serão estabelecidas de acordo com as peculiaridades de cada caso e ainda com o estágio que a síndrome se encontra instalada no menor.

Em se tratando de casos mais leves a fixação de multa é uma alternativa para que haja a cessação das interrupções do exercício de visitação do alienado; fato este aplicado se a alienação parental não trazer prejuízos psicológicos e traumáticos ao menor. Uma vez abalado o emocional do menor, o magistrado encaminhar-se-ão o alienador e aquela para o estudo psicológico de profissionais para o tratamento dos traumas emocionais trazidos pela alienação parental (COSTA, 2019, p. 26).

Nos casos em que não há a instalação da síndrome de alienação parental observa-se que os sintomas não são tão perceptíveis, surgindo uma inconstância de distúrbios como abusos físicos e sexuais, negligência e parentalidade disfuncional (BALUTA et al., 2013, p. 9).

Porém, em casos mais graves de alienação a penalidade se versa sobre a perda da guarda, conforme o Art. 129, inciso VIII do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde efetua-se a retirada, de forma provisória, a guarda do menor do alienante, visando o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente (COSTA, 2019, p. 27).

Cabe salientar que a família é a peça fundamental para a construção da personalidade de um ente, em que pese as acusações, difamações e desmoralização trará prejuízos de grau acentuado à saúde

de mental que poderão perdurar até a vida adulta (GUILHERMANO, 2012, p.16).

Destarte que ocorrem casos ainda mais severos, onde há a destituição ou suspensão do poder familiar, onde “o pai ou a mãe abusar de sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, ou o pai ou a mãe forem condenados por sentença irrecorrível, em virtude de crime cuja pena exceda a dois anos de prisão”, conforme Art. 1.637 do Código Civil de 2002 (COSTA, 2019, p. 27)

Afirma ainda, Gonçalves (2019, p. 481) que a suspensão:

A suspensão é temporária, perdurando somente até quando se mostre necessária. Cessada a causa que a motivou, volta a mãe, ou o pai, temporariamente impedido, a exercer o poder familiar, pois a sua modificação ou suspensão deixa intacto o direito como tal, excluindo apenas o exercício. A lei não estabelece limite de tempo. Será aquele que, na visão do julgador, seja conveniente aos interesses do menor (GONÇALVES, 2019, p. 481).

Por conseguinte, a criança deve ser afastada do lar do alienador para que a situação não chegue a pontos extremos. Nota-se que a suspensão ou a destituição do poder familiar é a ultima ratio, como forma de associar a alienação parental com a prática de abandono do menor, castigos imoderados e de formas reiteradas. (COSTA, 2019, p. 28)

Doravante, não há a notificação de um prazo mínimo de suspensão do poder familiar, ou seja, faz-se uso até que seja necessária e que poderá substituir ou ainda, até que o filho atinja a sua capacidade civil plena, onde a extinção do poder familiar se dá automaticamente. (STOLZE, 2021, p. 1375)

DESENVOLVIMENTO ESCOLAR FRENTE A ALIENAÇÃO PARENTAL

Vemos que com o passar do tempo a sociedade vem se transformando e se tornando cada vez mais complexa, onde a estrutura familiar se tornou abalada em virtude de separações vinda de fragilidades das relações afetivas entre os cônjuges e a liquefação das relações humanas (PELIN, 2023, p. 25).

Destarte que a separação torna a convivência com o menor mais distante, ficando fragilizada e danificada, ocorre, portanto, a alienação parental com consequências sintomáticas e de ordem múltipla seja no campo emocional como no educacional (PELIN, 2023, p. 25).

Temos que o processo ensino aprendizagem ocorre o tempo todo, dentro do âmbito familiar como também escolar e grupos de amigos; o qual engloba competências, desempenho e habilidades que devem ser assimiladas no decorrer da vida; alcançando os aspectos físicos, emocionais, psicossociais e cognitivos (PELIN, 2023, p. 25).

É de suma importância o envolvimento da família com a escola, pois as mesmas caminham juntas a fim de oferecer um suporte necessário para que cada criança consiga através do processo observatório identificar as dificuldades da aprendizagem de maneira autônoma. Trata-se, portanto, de um processo que deve-se considerar os fatores externos sociais da escola como a precariedade da estrutura interna e física de cada escola (PELIN, 2023, p. 26).

Contudo, o Art. 53, parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – deixa claro que os pais ou os responsáveis pela criança possuem a ciência do processo pedagógico escolar, assim como a sua participação nas propostas educacionais durante o ano letivo.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 Jan. 2024).

É mister que a participação da família seja de grande importância para uma aprendizagem de qualidade (PELIN, 2023, p. 26).

No entanto, as mudanças que ocorrem no seio familiar acarretam diretamente transformações na vida da criança, onde muitas vezes os pais disputam judicialmente fatores relacionados a pensão alimentícia e guarda, o que ocasiona em brigas na frente do menor, não obstante, este por estar em um processo de formação pode achar que o culpado da separação é sua (PELIN, 2023, p. 27).

Cabe, ao meio escolar, o olhar atento do professor juntamente com os profissionais capacitados mostrarem o caminho apropriado para que os mesmos possam ajudar a criança a driblar essa situação (PELIN, 2023, p. 28).

Conforme já exposto, a alienação parental é praticada por um dos genitores de uma maneira sistemática que abala o emocional do menor, causando marcas profundas e evidentes durante o dia a dia, principalmente no cotidiano escolar, vez que um dos genitores acaba por afastar a presença do alienado da vida deste, sendo que a família tem o dever de amparar, proteger e acolher o filho (PELIN, 2023, p. 28).

Antigamente, a família não era participativa no cotidiano escolar, uma vez que não haviam brechas sendo ainda, que as metodologias utilizadas eram mecânicas e os professores tidos mais rigorosos, do outro lado o aluno não era um sujeito ativo no processo ensino aprendizagem, mas sim passivo, não podendo expressar as

suas angústias, medos e principalmente, suas opiniões (PELIN, 2023, p. 30).

O professor era tido como o transmissor de conhecimentos sem levar em consideração a subjetividade de cada aluno e o que este já possuía, a escola não pode ser vista como um simples cenário de alfabetização e de formação intelectual sem mensurar o que o aluno enfrenta no seu particular, o qual interfere diretamente na aprendizagem (PELIN, 2023, p. 33).

A escola é um ambiente de respeito e com uma atmosfera democrática entre os sujeitos que dela participam, a qual irá auxiliar no processo de desenvolvimento social e psicológico da criança, para ao final tenha cumprido com êxito o desenvolvimento escolar. É nesse ambiente que os pais devem criar um vínculo de sentimento com ações positivas, diálogo fraternal e linear com a escola, deixando as disputas judiciais fora da vista do menor, para que haja um propício bem estar do menor (PELIN, 2023, p. 33).

Defrente a alienação parental, encontram-se pais agressores que tendem a associar uma cumplicidade entre a escola e o cônjuge em conflito, tornando a convivência mais prejudicial na família e escola; e a criança se torna mais confusa e desatenta devido o conflito latente no seio familiar. Tais tensões podem levar o menor a patologias como a dissonância cognitiva devido o grau perturbador das condições de sua racionalidade e carga emocional que elas se encontram – reféns de um alienador – que não mede esforços para colocar estratégias de dominação sobre o outro genitor (PELIN, 2023, p. 33).

Destarte que os bloqueios trazidos por situações de conflitos familiar, no caso latente a Alienação Parental, pode deixar marcas profundas na aprendizagem comprometendo o desenvolvimento do pro-

cesso cognitivo parcial ou total, sendo que este é revelado fragmentado durante o processo escolar (PELIN, 2023, p. 33).

Os fragmentos são vistos através de mudanças comportamentais tais como a agressividade perante a outros alunos da sala e a falta de concentração, em que muitas vezes os professores não conseguem identificar os traços que a Alienação Parental causa devido a falta de conhecimento que ronda a temática, ocasionando na falta de meios para minimizar e ajudar essa criança (PELIN, 2023, p. 34).

Observa-se que o referido tema é como um tabu permeado dentro da escola, pois cabe um juízo de valor entre os professores e gestão para que opinem e busquem alternativas favoráveis e benéficas a criança e ambos os genitores (PELIN, 2023, p. 34).

No seio familiar temos que o conhecimento adquirido neste é a referência crucial nos anos iniciais do infante, e a sua ida para a escola trata-se de uma quebra com este meio e torna-se assustador para a criança.

Conseqüentemente, a nova situação desencadeia medo, angústias e inseguranças ainda mais quando se vem de um perfil familiar de Alienação Parental; assim a escola, os professores e os diretores deverão alertar e orientar os genitores para que repensem em suas atitudes e condutas a fim de beneficiar o bem estar psicológico, cognitivo e emocional da criança (JARDIM, 2006, p. 14).

De acordo com o psiquiatra e psicanalista Knobel (1992, p. 19) a família:

A família é um grupo primário e natural de nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interação familiar, que é prévia e social (porém determinada pelo meio ambiente), configura-se bem precocemente a personalidade, determinado-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta. Por isso, muitos fenômenos sociais podem ser compreendidos analisando as características da família. Muitas das reações individuais que determinam modelos de relacionamentos também podem ser esclarecidas e explicadas, de acordo com a configuração familiar do sujeito e da sociedade da qual faz parte (KNOBEL, 1992, p. 19).

Em consoante ao exposto, a família e a escola possuem um grau elevado de importância ao desenvolvimento escolar e de aprendizagem as crianças, sendo que o contrário poder-se-á gerar na criança sentimento de abandono e negligência ao seu desenvolvimento, uma vez que a família deve ser considerada como o centro e a criança parte desta (JARDIM, 2006, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe o fenômeno da Alienação Parental e os impactos que esta traz ao desenvolvimento escolar da criança, abordando o papel da escola e da família, pensando na educação e no bem-estar da criança.

Ressalta-se que, a família e a escola devem ter diálogos emergentes e formas que sejam alternativas para o apoio, a cooperação e a solidariedade aos problemas familiares, pois a criança necessita do amparo da família, da escola e do Estado. No entanto, a escola padece de estruturas adequadas a entender e a diagnosticar o sentido de uma formação multidisciplinar, pois a criança nos primeiros anos iniciais escolares atravessada por conflitos que passa despercebido na ótica dos professores e gestores, onde estes acabam confundindo com os alunos desobedientes e que estão ali inseridos na escola com seus sintomas mascarados e com dificuldades de aprendizagens.

Torna-se viável que haja políticas públicas voltadas a iniciativas sociais, psicológicas e a criticidade pedagógica que possam revelar e ressaltar a importância deste tema, qualificando e dando subsídios aos professores para terem um olhar mais apurado e diferenciador; a fim de que não haja a discriminação de alunos que estão com os problemas da Síndrome da Alienação Parental e os que realmente possuem problemas de indisciplina.

REFERÊNCIAS

- BALUTA, M. C.; KOMAY, M. S. **Alienação Parental: compensar ou prevenir?** 23p. Monografia. Univali/ SC, Ponta Grossa. 2013.
- BRAGA, G. O. **A dificuldade em identificar a alienação parental e suas consequências psicológicas nas crianças e adolescentes.** Monografia. Centro Universitário de Curitiba. Curitiba, 2022.
- BRASIL. **Alienação Parental.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm Acesso em: 10 Jan. 2024.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 Jan. 2024.
- COSTA, L. A. N. **Consequências da alienação parental.** Monografia – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo. 2019.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.
- FILIPPIN, M. P. R. **A guarda compartilhada como mecanismo de inibição da alienação parental.** Monografia – Centro Universitário Toledo, 53p. Araçatuba, São Paulo, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUILHERMANO, J. F. **Alienação Parental: aspectos jurídicos e psíquicos.** Monografia. 30p. Faculdade de Direito Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2012.
- GONÇALVES, C. R. **Direito Civil Brasileiro: Direito de Família – 6.** 16. Ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem.** Monografia, Presidente Prudente: UNOESTE, 2006, 102p.
- JESUS, Jéssica Alves de; COTTA, Manuela Gomes Lopes. **Alienação parental e relações escolares: a atuação do psicólogo.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, p. 285-290, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/pee/a/xbfx8WVMzjc58rYsm9FQr9f/?lang=pt>>. Acesso em: 26 maio. 2024.
- JORGE, A. M.; ALMEIDA, E. O. **Síndrome da alienação parental e o direito brasileiro.** Rio Grande. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura & artigo_id=12714 revista_caderno=14. Acesso em: 05. Jan. 2024.
- KNOBEL, M. **Orientação familiar.** Campinas: Papyrus, 1992.
- MADALENO, A. C. C.; MADALENO, R. **Síndrome da Alienação Parental: importância da detecção, aspectos legais e processuais.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019, 186p.
- MÉDICI, Ângela (1961): **A escola e a criança.** Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A.
- MOTTA, M. A. P. **A síndrome da alienação parental: aspectos interdisciplinares na teoria e na prática.** *Revista do Advogado*, São Paulo, Ano XXXI, nº112, p.105-127, jul. 2011
- PANGONI, B. P.; SANCHES, C. J. P.; LIMA, M. S. **Alienação Parental: abordagens para a identificação.** Toledo: n. 15, v. 15, Prudente Centro Universitário, 2019
- PELIN, A. R. **Alienação Parental e os impactos na formação escolar da criança.** Dissertação. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus. 2023. 37p.
- PERESSINI, D. M. S. **Guarda compartilhada e síndrome de alienação parental. O que é isso?** 1 ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2010.

ROSA, C. P. **Direito de família Contemporâneo**. 9. ed. São Paulo: Juspodivm, 2022, 1008p.

SENTEIO, J. **A alienação parental perante a legislação brasileira**. 57 p. Monografia – Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

SILVA, A. M. R. V. Borba, **A morte inventada, e Daniela alienação parental em ensaios e vozes**, São Paulo, ed. Saraiva, p. 240. 2014.

SOUZA, A. P. , JOSÉ, M. F. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de educação. Unesp. 2008.

STOLZE, P. G. PAMPLONA, R. F. **Manual de Direito Civil**. 5. Ed. São Paulo: SaraivaJur, 2021, p.1704.

TRINDADE, J. Síndrome da Alienação Parental. In: _____. **Incesto e alienação parental: realidades que a justiça insiste em não ver**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais. 2007, 160p.

VALADÃO, Cláudia Regina, e SANTOS, Regina de Fátima Mendes (1997): **Família e escola: visitando seus discursos**. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UNESP-Franca).

WILBERT, L. S. **Da alienação parental e alienação parental**. 60 p. Monografia – Sociedade Educacional de Santa Catarina – Unicociesc Blumenau, Blumenau, Santa Catarina. 2019.

MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduação: Autismo, Universidade Metodista de São Paulo, 2011; local de trabalho: Prefeitura de São Paulo, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 2012; EMEI Evaristo da Veiga, Professora de Educação Infantil, 2014, CEI Edna Rosely Alves.

INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

RESUMO: Todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, indiferentes de qualquer tipo de deficiência que possam ter e devem ter todos os tipos de necessidades especiais levadas em consideração no desenvolvimento econômico e social. O trabalho é uma atividade muito importante, permite a satisfação das necessidades, além da afirmativa do indivíduo como ser social. Diante do exposto, questionamos quais são as dificuldades encontradas pelas pessoas deficientes para adentrar no mercado de trabalho. Objetivou-se analisar as dificuldades encontradas pelos portadores de necessidades especiais para adentrar o mercado de trabalho; preencher parte da carência de estudos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; analisar a real possibilidade de ingresso na vida profissional e; estudar as dificuldades e apresentar possíveis ações facilitadoras para o ingresso mercadológico de pessoas com deficiência. Utilizou-se método bibliográfico, descritivo, exploratório e pesquisa de campo. A integração da pessoa com deficiência na sociedade acontece muito lentamente, por meio de um modelo de normalidade formado pela sociedade que, entretanto, entende ser o trabalho imprescindível para a inserção deste na sociedade, mas demonstra pouquíssimo interesse em auxiliar nas mudanças necessárias.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho; Qualificação; Pessoa; Deficiência; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos presenciamos pessoas com algum tipo de deficiência atuando profissionalmente, seja como repórter, ator/atriz, atendente, serviços gerais, atleta, entre outros, no entanto, apenas uma pequena parcela está no mercado de trabalho. Segundo dados do IBGE existem mais de quarenta e cinco milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que comprova a pouca participação na sociedade e no mercado de trabalho.

A inclusão mercadológica faz com que o indivíduo se torne senhor do próprio destino, adquira o direito de ir e vir e participe ativamente da sociedade, deixando de ser simples favorecido de políticas assistencialistas. A contratação deve ser compreendida como qualquer outra, ou seja, a pessoa com deficiência pode ter todos os atributos necessários ao bom desenvolvimento da função, sendo dedicados, assíduos e competentes.

O mercado capitalista exige cada vez mais qualificação profissional, ampliando as desigualdades sociais e provocando disputas na busca de vagas no mercado de trabalho. Para assegurar que a contratação de pessoas com deficiência fosse vista como qualquer outra, o governo criou ações afirmativas de modo a assegurar tais contratações. Gomes (2001, p. 40) define ações afirmativas como:

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p.40).

As ações afirmativas é que fizeram surgir as cotas obrigatórias tanto para as escolas quanto para o mercado de trabalho e grupos sociais, propiciando uma participação mais efetiva da diversidade humana na sociedade.

Na Convenção de nº 159, que a posteriori foi convertida em lei no Brasil, a OIT – Organização Internacional do Trabalho, afirma que a sociedade, o Estado e as empresas devem executar ações para a inclusão de pessoas com deficiência no trabalho. A Convenção de Guatemala também foi transformada em lei no Brasil, juntamente com os Decretos 3.298/99 e 5.296/04 orientam, regulamentam e conceituam o termo deficiência.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, isento de qualquer tipo de deficiência que possa apresentar e devem ter todos os tipos de necessidades especiais levadas em consideração no desenvolvimento econômico e social. A Constituição brasileira assegura a busca do bem-estar de todos e o Código Penal brasileiro torna passível de punição os atos criminosos, como a discriminação, ofensa e tratamento humilhante que possa sofrer a pessoa com deficiência.

De acordo com Yamamoto (1998 apud SOUZA e KAMIMURA, 2009, p. 4) “O trabalho é uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas neces-

sidades diante da natureza e de outros homens. Pelo trabalho o homem se afirma como um ser social e, portanto, distinto da natureza”.

Segundo o presidente da Conab à Agência Brasil, “O custo de vida de um indivíduo com necessidades especiais é 40% mais alto que de uma pessoa sem deficiência aparente”, o que reforça a nossa intenção de estudar, avaliar e projetar possíveis modos de melhorar o ingresso da pessoa com deficiência no trabalho.

Através do trabalho é possível adquirir conforto, satisfação e qualidade de vida, o que nos leva ao questionamento: quais são as dificuldades encontradas pelos portadores de necessidades especiais para adentrar no mercado de trabalho?

Buscamos referências em vários autores como Oliveira et al (2008); Garcia (2013) Souza e Kamimura (2009); Lopes (2013), Ministério do Trabalho e Emprego (2007), IBGE entre outros, também de grande relevância.

Objetivamos com este encargo analisar as dificuldades encontradas pelos portadores de necessidades especiais para adentrar o mercado de trabalho; preencher parte da carência de estudos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; analisar a real possibilidade de ingresso na vida profissional e; estudar as dificuldades e apresentar possíveis ações facilitadoras para o ingresso mercadológico de pessoas com deficiência.

Utilizou-se método bibliográfico, descritivo, exploratório e pesquisa de campo. Os estudos bibliográficos foram baseados em leituras estruturadas conseguidas de artigos científicos proveniente de biblioteca virtual, revistas, livros, leis normativas que regem as diversas situações enfrentadas por pessoas com necessidades especiais.

Com o intuito ainda, de se obter maiores esclarecimentos, realizou-se pesquisa de campo utilizando um questionário composto por onze questões direcionadas à APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, sob a visão de quem está do lado da pessoa com deficiência acompanhando suas dificuldades inclusive de inserção no mercado de trabalho e de outro lado à IMEPAC renomada empresa voltada para o ensino superior, está sob o ponto de vista do empregador.

No primeiro capítulo realizamos uma análise histórica das tendências normativas legais da inclusão das pessoas com deficiência, além da qualificação dos tipos de deficiência e a importância da assistência social.

No segundo capítulo fez-se a descrição dos dados com abordagem sobre o mercado de trabalho, tipos e modalidades de contratação, bem como segurança, acompanhamento, acessibilidade, cargos e empregos públicos e sobre o preconceito nas empresas. Apresentou-se a análise dos dados bibliográficos e da pesquisa de campo constando os requisitos solicitados quando do encaminhamento de candidatos a vagas de emprego, bem como as principais dificuldades encontradas para suprir tal vaga, tanto por parte do candidato como por parte das empresas.

Enfim, pretendemos auxiliar na ampliação de estudos na área, que se encontra carente, bem como auxiliar familiares e pessoas com deficiências com sugestões de ações facilitadoras para o ingresso mercadológico.

Preconceito x Discriminação

O preconceito e a discriminação acontecem a todo tempo e em todo lugar. O preconceito é uma ideia, e a discriminação é a ideia colocada em prática. Na luta contra a discriminação é necessário a existência de uma consciência e também da reação contra os discriminadores, denunciando-os à justiça. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) 2006 dispõe sobre a discriminação na Lei nº 9.029/95 Art. 1º que expressa:

Fica proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de emprego, ou sua manutenção por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade ressalvadas neste caso, as hipóteses de proteção ao menor previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal (MTE, 2006).

A ignorância é colocada como responsável por preconceitos relacionados às pessoas que têm deficiência, infelizmente essa característica não pertence apenas a uma classe social, mas atinge a todos os grupos, desde os menos favorecidos aos mais abastados, tanto financeiramente como intelectualmente, conforme nos afirma Ribas (1996 apud LOPES, 2013, p. 8).

A ignorância não é atributo apenas dos mais pobres ou dos que têm menos estudos. É algo que está presente em todas as camadas sociais, em muitas famílias, grupos de empresários, funcionários do governo (federal, estadual ou municipal) e, até mesmo, em muitos médicos que não se especializaram em reabilitar pessoas portadoras de deficiência ou que não tem prática no tratamento de algumas restrições do corpo (leves ou profundas), (LOPES, 2013, p. 8).

Segundo CAVALCANTE, (2004, p. 14) “Preconceito da deficiência é como um conceito prévio de generalizações ligadas

à hostilidade, depende também de uma matriz emocional”. O deficiente em sentido pedagógico tem sede por interação e conhecimento como qualquer outro sujeito normal.

Excepcionalmente o preconceito foi se construindo historicamente por vias culturais diversas e somente há poucas décadas começou uma desconstrução que vem se difundido suavemente através da disseminação do conhecimento. O autor LOPES (2013, p. 24) afirma:

O preconceito é uma leitura despreparada da realidade, a qual a avalia a partir de ideias e valores preconcebidos sem que seja reavaliado criticamente. O preconceito se transforma em moralismo que vem a julgar o comportamento dos outros segundo critérios morais em situações que não devem ser julgadas moralmente. São atitudes discriminatórias as que negam os serviços, os acessos, os direitos que desrespeitam os usuários em função do preconceito (LOPES, 2013, p. 24).

Como se não bastasse o preconceito apresentado pela sociedade, existe ainda, um tipo de preconceito que supera a todos, é o preconceito que a pessoa com deficiência tem de si mesma. Barra Júnior (2005 *apud* Campos, 2008, p. 10) nos exemplificam claramente a dimensão do preconceito emanado da pessoa com deficiência contra si mesma.

Ela traz contra si a percepção que as outras pessoas possuem dela, levando a si mesma a sentimento de frustração, insegurança, inviabilizando a comunicação com o outro, bem como a sua interação com o meio. Barra Júnior (2005 *apud* CAMPOS, 2008, p. 10) traz o seguinte registro: “Vocês não fazem ideia de como me incomoda sentir o preconceito emanado das outras pessoas, contudo, esse fato, por pior que seja ainda é justificado, mas pior é perceber que eu mesmo emano um dos mais se-

veros e cruéis tipos de preconceito contra a minha própria pessoa” (Grifo do autor).

O tratamento desigual com que as pessoas com deficiência recebem as faz sentirem-se constrangidas e excluídas, para sanar tais falhas sociais é necessária a construção de uma sociedade igualitária e mais humana, não devendo ser aceitas barreiras que separe as pessoas. As pessoas com deficiência não devem aceitar o preconceito, devem lutar para bani-lo especialmente do preconceito contra si mesmo.

Acessibilidade

Timidamente as empresas estão se adequando para permitir a acessibilidade das pessoas com deficiência, atendendo a lei 10.098/2000 que institui critérios básicos como a eliminação de barreiras nas vias, ambientes públicos, na construção e reforma de edifícios, nos meios de transporte e comunicação.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT disponibiliza as regras de acessibilidade a serem utilizadas nos planos urbanos públicos e privados de uso comum, no entanto, a falta de uma tradição inclusiva dificulta a implantação de tais normas, além de ser considerado dispensável para as empresas.

Com o intuito de melhorar a acessibilidade em 2004 foi criado o Decreto federal nº 5.296/04, com ele é possível punir quem não cumpre a lei, ou seja, a empresa que não se reestrutura e conseqüentemente impede o acesso da pessoa com deficiência. Junior (2004 *apud* SOUZA e KAMIMURA, 2010, p. 5) afirmam que: “[...] no que se refere à empresa ela deve se preocupar com a adequação do ambiente de trabalho, garantindo a perfeita acessibilidade, adaptando o local, as instalações e desen-

volver um efetivo treinamento para que o portador de necessidade especial possa ser um empregado produtivo”.

Os governantes necessitam se empenhar para efetivar a lei nos ambientes públicos. É preciso que as calçadas sejam abaixadas e que haja rampas para que os cadeirantes possam transitar; pisos especiais para que os deficientes visuais possam perceber pelo tato; colocação de barras de metal nas entradas dos prédios, bem como rampas de acesso; semáforos com avisos sonoros; adaptação dos ônibus com elevadores para cadeirantes; transporte reservado especialmente para deficientes; escolas especializadas, disponibilizar recurso tecnológico e humano especializado para atender a pessoa com deficiência.

É urgente a necessidade de adaptações e melhorias tanto por parte do governo como pelas empresas e sociedade civil, em todos os âmbitos como saúde, educação, reabilitação, acessibilidade, emprego.

Com as falhas na acessibilidade, por exemplo, o trabalhador não consegue chegar ao local do trabalho, ou atrasa, ou precisa pagar caro, não compensando em muitos casos sua manutenção no emprego, o que pode provocar desmotivação e desesperança num futuro melhor. Tornando-se mais viável ficar em casa e receber o auxílio do governo, no entanto, alguns não se dão por vencidos e batalham para vencer as dificuldades de acessibilidade, preconceitos, discriminações e superar a si mesmo.

Todos os seres humanos têm o direito e possuem a vontade de viver, inclusive as pessoas com deficiência. Obstáculos na vida existem principalmente para os que detêm certas limitações, mas o que importa é que tais limitações podem e devem ser superadas. Para muitos estar em uma cadeira de rodas significa angústia e o fim

dos sonhos, mas para outros a visão é totalmente diferente.

O apoio dos pais, a elaboração de atividades que promovam a inclusão no ambiente escolar e o auxílio da sociedade são fundamentais às pessoas com deficiência para que aprendam a viver em sociedade, busquem a superação de suas dificuldades, adentre o mercado de trabalho tornando-se o autor de sua própria história, realizando-se pessoalmente e profissionalmente.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O Mercado de Trabalho Brasileiro

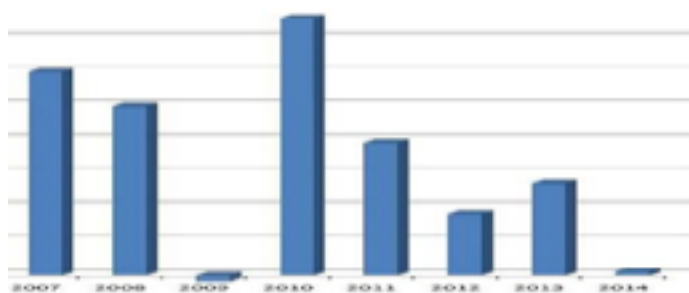
Com a globalização a economia brasileira passou a sofrer grande influência acompanhando as mudanças estruturais ocorridas na economia mundial, que nos últimos anos têm oscilado, provocando crises ou crescimento na economia brasileira.

O Estado como meio regulador da economia sofre maior ou menor participação dependendo da estabilidade do mercado. Neste estudo vamos nos ater para a análise da economia brasileira no período de 2007 a 2014. Com amparo em artigos, dados do IBGE e do PNAD disponíveis nos sites de busca da internet.

A variação da disponibilidade de vagas no mercado de trabalho está relacionada com o desempenho do PIB – Produto Interno Bruto, pois este retrata a taxa de crescimento que pode ser positiva ou negativa. No cálculo do PIB são levados em consideração os gastos do governo, das famílias e os investimentos privados.

Segundo dados do IBGE o PIB tem sofrido grandes alterações como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 01. Variação do PIB entre 2007 e 2014



Fonte: IBGE

Os dados demonstram aumento no PIB entre os anos de 2007-2010, sendo que do primeiro para o segundo houve um aumento significativo. De 2010 a 2014, houve uma queda brusca. Durante esse período a política econômica se manteve a mesma, mas a crise externa estourada nos Estados Unidos em 2008 deixou marcas, gerou incertezas e deteve o crescimento na economia brasileira.

Em 2013, a população em idade ativa, isto é, com 15 anos ou mais de idade, chegou a 156,6 milhões. 65,5% representavam a população economicamente ativa, 34,5% compunham a população desocupada.

Em 2008 esse dado era representado pelo percentual de 68,6%, em 2012 era equivalente a 65,9% e em 2013 ficou igual a 65,5%, ou seja, o número de pessoas desocupadas tem aumentado. Nos últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2013 o número de pessoas sem ocupação aumentou em 6,3% em relação ao ano anterior. Em 2014

segundo dados do IBGE, o PIB – obteve taxa de 0,1% de crescimento acumulada em

quatro trimestres. A previsão para 2015 é de retração de 0,58%, a maior desde 1990. Há queda no número de novas empresas e os serviços têm obtido movimento negativo gerando aumento na taxa de desemprego em todas as áreas.

O PNAD apontou melhorias na taxa de analfabetismo, que caiu de 12,4% para 8,4%, que equivale ainda, a 13,3 milhões de pessoas analfabetas. O índice de pessoas com nível superior aumentou de 13,1% para 13,9%.

No entanto, os dados apontaram que meninos e meninas de 6 a 14 anos que possuem deficiência motora ou intelectual severa têm a frequência escolar comprometida, o que ressalta as dificuldades na locomoção do domicílio à escola e no interior dessa, além das questões que decorrem da aceitação dos deficientes mentais/intelectuais no sistema regular de ensino.

O crescimento econômico é condição imperativa, mas insuficiente para garantir grandes mudanças sociais. O desenvolvimento social tem ocorrido de maneira tímida, sem grandes expressões, o que nos leva a constatar que apesar de milhões de pessoas terem deixado o status de miseráveis, sofrem com moradias problemáticas, educação, saúde e segurança de péssima qualidade. É preciso investir em tais setores, bem como nas áreas que envolvem a pessoa com deficiência.

A Importância do Estudo para adentrar no Mercado de Trabalho

A pouca participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é consequência da falta de estímulos e de ações concretas de capacitação e habilitação. Para adentrar de fato a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, deve proporcionar-lhe o primeiro passo que é o acesso à educação, bem como a transmissão de conhecimentos tecnológicos, desenvolvimento de habilidades, transmissão de informações sobre o mercado de trabalho, orientação quanto às atitudes positivas e a busca contínua por novos treinamentos são alguns dos fatores que podem facilitar. No gráfico a seguir fica clara a importância de se obter melhores estudos.

Gráfico 02: Distribuição da população ocupada por anos de estudo em 2003.

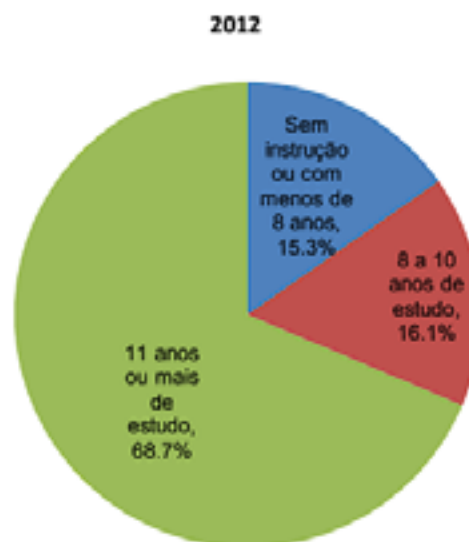


Fonte: IBGE. Pesquisa mensal de emprego.

Através do gráfico é possível perceber que em 2003, apenas 27% das vagas de trabalho eram preenchidas por pessoas que possuíam menos de oito anos de estudo. 20% eram destinados às pessoas que estudaram entre oito e dez anos.

A maioria das vagas 53% é ocupada por pessoas que tinham cursado mais de onze anos de escolaridade. Quanto mais estudo, maior a possibilidade de se conseguir um bom emprego.

Gráfico 03: Distribuição da população ocupada por anos de estudo em 2012, sem instrução:



Fonte: IBGE. Pesquisa mensal de emprego.

O IBGE através dos dados do gráfico 03 deixa claro que o mercado de trabalho tem buscado cada vez mais pessoas com maior grau de conhecimento. A ocupação de vagas para quem tem até oito anos de estudo diminuiu de 27% em 2003 para 15,3% em 2012, ao passo que as pessoas com mais de onze anos de instrução subiram de 53% em 2003 para 68,7% em 2012. E a tendência não é ser retroativa, pelo contrário é exigir sempre mais.

A contratação de pessoas com deficiência é importante para a geração de renda do país e, principalmente para proporcionar a interação com outros sujeitos, gerando sentimento de ser capaz, de produzir, de suprir suas necessidades básicas, ou seja, colabora para incluir psicologicamente e socialmente a pessoa à sociedade permitindo-lhe ter dignidade.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “o número de pessoas com algum tipo de deficiência matriculadas em cursos de graduação saltou de 2.173, em 2000, para 16.328, em 2010”. Número crescente, mas ainda muito pequeno se levarmos em consideração a quantidade de pessoas com deficiência no país.

O Mercado de Trabalho para a Pessoa com Deficiência

A contratação de uma pessoa com deficiência atribui à empresa custos de adaptação, sendo necessário em muitos casos, mudar a estrutura física da empresa, ter computadores com sistemas específicos para atender determinado funcionário, banheiros adaptados, intérprete de sinais, tais adaptações têm feito com que as empresas selecionem o tipo de deficiência que lhe causará menos transtornos, ou simplesmente, deixam de cumprir a lei, afinal apenas 8% das empresas atendem a legislação, cumprindo a lei de cotas. OLIVEIRA *et al* (2008, p. 15) afirmam que:

Os apoios especiais são elementos (orientação, supervisão e ajudas técnicas, dentre outros) que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade (Instrução Normativa nº 20/01, da Secretaria de Inspeção do Trabalho/MTE). Como exemplos de apoios especiais têm-se: as tecnologias de acesso ao computador e à Internet para pessoas com deficiência visual e

motora, sintetizadores de voz, livros falados, sinalização e alarmes sonoros e luminosos, folheadores eletrônicos para tetraplégicos, serviço de impressão em Braille, serviço de mensagens e vibracall em telefones para deficientes auditivos, banheiros adaptados para cadeirantes, corrimão nas paredes para facilitar a locomoção de deficientes visuais, etc.

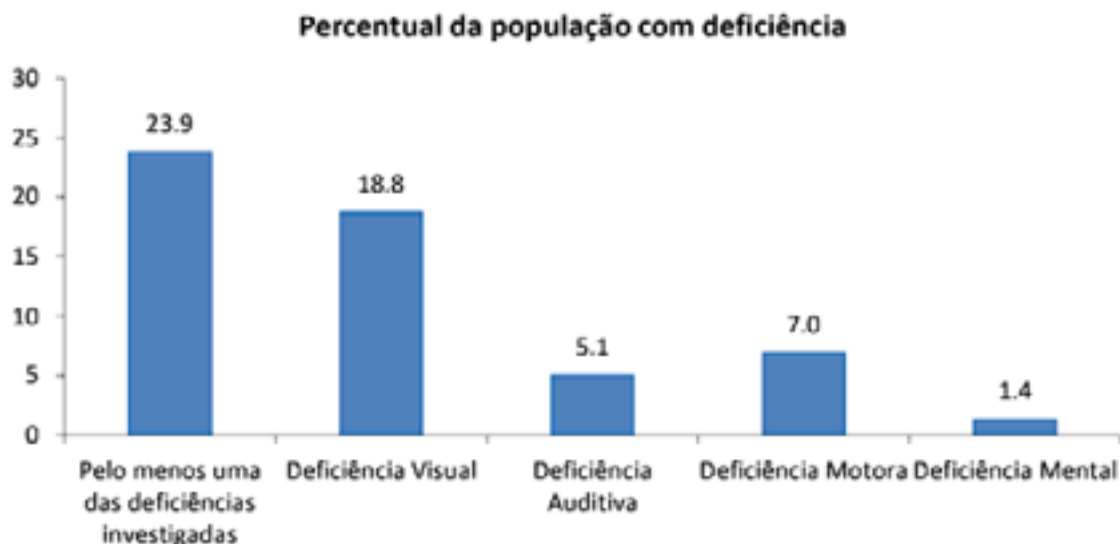
De acordo com dados do IBGE, o Brasil possui em torno de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo o Ministério do Trabalho no ano de 2005, “apenas 8,5% das pessoas com deficiência ativas ocupavam um posto de trabalho”. Uma pequena parcela trabalha formalmente, enquanto os outros exercem atividades informais e temporárias, como vendedor ambulante, pedinte.

Pesquisas apontam que a cada ano surgem novos dez mil deficientes físicos, boa parte proveniente de acidentes de trânsito, na tentativa de inserir tais pessoas no mercado de trabalho, algumas instituições têm promovido cursos fundamentais e sem custos. Surgiram também as organizações voltadas para a articulação entre o mercado de trabalho e as pessoas com deficiência, visando à inserção deste último nas empresas.

Antes da inclusão é preciso pensar e promover as adaptações necessárias para proporcionar ao trabalhador condições de realizar suas funções.

As empresas acabam por selecionar funcionários que tenham deficiência menos invasiva, sendo menos dispendioso e mais fácil a sua adaptação, como a deficiência física ou auditiva.

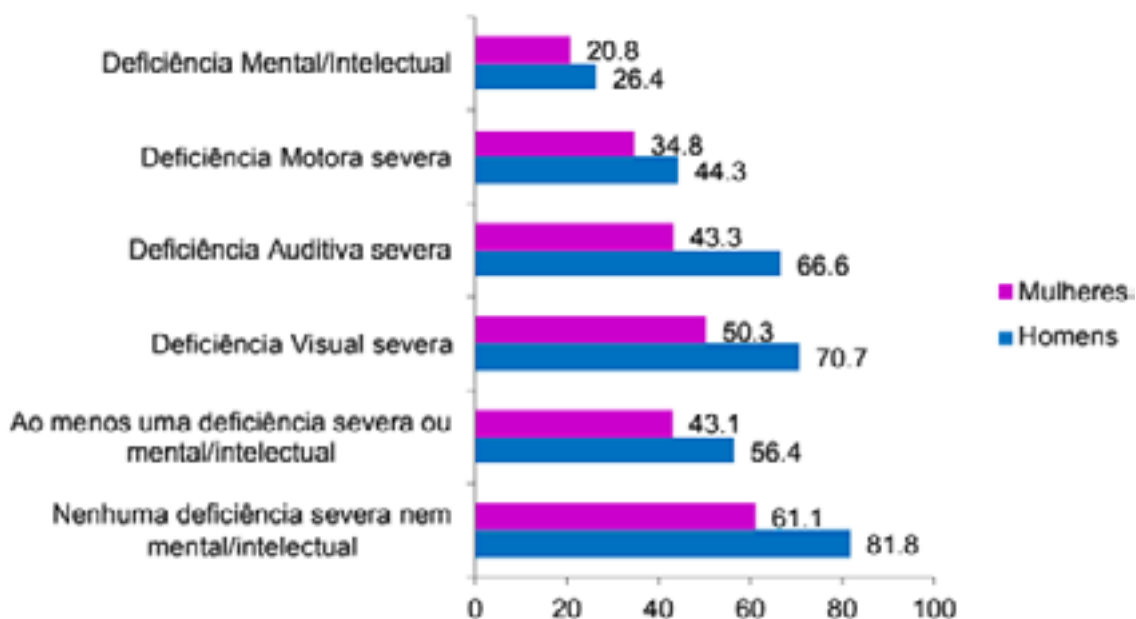
Gráfico 04 – Participação das pessoas de 16 a 64 anos de idade no mercado de trabalho, por sexo, segundo as deficiências.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

O gráfico mostra que as mulheres ocupam um espaço bem menor no mercado de trabalho do que os homens, apesar de representarem 56,6% das pessoas com deficiência contra 43,4% dos homens. Constatamos que entre os que possuem deficiência severa, têm maior probabilidade de se empregar os deficientes auditivos e visuais.

Gráfico 05 - Deficientes no Brasil, por sexo.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

O gráfico mostra que as mulheres ocupam um espaço bem menor no mercado de trabalho do que os homens, apesar de representarem 56,6% das pessoas com deficiência contra 43,4% dos homens. Constatamos que entre os que possuem deficiência severa, tem maior probabilidade de se empregar os deficientes auditivos e visuais.

Gráfico 06 - Deficientes no Brasil, por sexo.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

De acordo com Aquino (2013), a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) apresentou em 2011 um total de 325,3 mil pessoas com vínculo empregatício. Esse número poderia chegar a 900 mil, se as empresas cumprissem a lei de cotas, e ainda assim, seria um valor relativamente baixo frente ao número de pessoas com deficiência em idade economicamente ativa.

Outro entrave consiste na baixa remuneração nas vagas ofertadas. Geralmente a pessoa com deficiência precisa de mais tempo para chegar ao local de trabalho, se é cadeirante deve levar em consideração que pouquíssimos coletivos são preparados para transportá-los, se decidir ir de táxi terá que gastar muito e ainda assim, terá que solicitar o serviço com antecedência. Fatores que fazem com que a maioria opte por trabalhar meio expediente e com isso, o salário ofertado se torna ainda menor, sendo mais relevante em muitos casos, não trabalhar e receber o auxílio do governo.

As empresas, por sua vez, encontram dificuldades na contratação de deficientes devido à infraestrutura que precisam disponibilizar, em contrapartida, é preciso que o governo promova ações de capacitação e

o deficiente tenha vontade de desenvolver-se intelectualmente.

Os tipos de contratação da mão de obra de pessoa com deficiência precisam ser diferentes. As modalidades existentes são colocação competitiva, seletiva, especiais ou de trabalho autônomo. A colocação competitiva é mais comum, de acordo com a legislação trabalhista e previdenciária. A seletiva necessita de procedimentos especiais para sua efetivação, esses procedimentos variam de acordo com o grau de deficiência como jornada de trabalho maleável, salário proporcional ambiente ajustado às necessidades do funcionário. (MTE, 2007).

A preservação da saúde dos trabalhadores, em especial dos deficientes, requer ações especiais de proteção de modo a facilitar o emprego dessas pessoas, o suprimento de suas necessidades e da empresa além das responsabilidades legais. São vários os instrumentos facilitadores da inclusão apropriada na empresa como o Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO), o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA), a Ergonomia, o Programa de Gestão de Questões Relativas à Deficiência no Local de Trabalho (incluído no PPRA e PCMSO), que agregam o conjunto das iniciativas da empresa, no campo da preservação da saúde e da integridade dos trabalhadores em geral e em especial das pessoas com deficiência, tendo estes como objetivos a igualdade de acesso e oportunidade a todas as pessoas quanto ao respeito, segurança, treinamento profissional, ocupação e sem discriminação. (MTE, 2007)

É importante que a empresa tenha um procedimento para acompanhamento do funcionário com deficiência, no intuito de integrá-lo à equipe, e de proporcionar melhores meios para a execução das tarefas. Outro fator importante é o respeito às peculiaridades do funcionário com deficiência na avaliação de seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão das pessoas com deficiência encontra várias barreiras entre elas o preconceito da sociedade, das empresas e das próprias pessoas que se auto discriminam. Tem-se o pré conceito de que a pessoa com deficiência pode provocar problemas por ser incapaz de executar tarefas, raciocinar, produzir, tais considerações aliadas ao fato de que o mercado ainda não está preparado para receber a pessoa com deficiência e está por sua vez não possui as qualificações necessárias, dificultam o ingresso deste num ambiente de trabalho.

O movimento das pessoas com deficiência tem adquirido importância e se consolidado através de avanços no processo de inclusão. A participação efetiva de grupos de pessoas com deficiência na cabeça das reivindicações políticas se transformou num ponto contundente no amparo dos interesses políticos dos representantes das pessoas com deficiência, adquirindo ao longo das últimas décadas e expandindo o seu espaço no panorama político brasileiro, em que programas, ações, projetos implantados pelo governo são provenientes de estudos e sugestões deste movimento.

Com a participação dos movimentos para a inclusão, os agentes políticos incorporaram na agenda a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o acesso a bens e serviços, a igualdade de oportunidades, a busca através da formação continuada dos profissionais de saúde e de uma atitude mais humanitária junto à pessoa com deficiência.

Os conselhos federais, estaduais e municipais foram fundamentais na definição da direção da Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, inclusive através das conferências nacionais, com a participação efetiva da sociedade civil brasileira. Mas é preciso continuar na luta para sanar dificuldades preparando a pessoa com deficiência para o trabalho; fazendo com que os empregadores passem por processo educativo e que sejam disponibilizadas políticas públicas que favoreçam a inclusão e a vontade de incluir.

As ações facilitadoras para o ingresso da pessoa com deficiência consistem na participação efetiva da família, através do amor, carinho, incentivo e auxílio na superação dos obstáculos. A família trabalha na criança os valores, crenças e conquistas, auxilia no processo de aprendizagem e é o alicerce em que o indivíduo se baseará para atingir seus objetivos. Mas, não basta apenas a participação da família é necessário que a pessoa com deficiência, a escola, as empresas, governantes e a sociedade civil se unam nesta batalha.

À pessoa com deficiência cabe a vontade de vencer, de ir à luta, de superar a si mesma em prol de um futuro melhor, profissionalizando-se e enfrentando as dificuldades que lhe são impostas pela deficiência.

À sociedade cabe a humanização, a vontade de incluir, a busca pelo conhecimento e pela relação com a diversidade como promotor de aprendizagem e exem-

plo de superação, bem como deve buscar eliminar os estereótipos, preconceitos e discriminações.

A escola como entidade fundamental no desenvolvimento humano e social deve disponibilizar ao educando, de modo geral e em especial ao que possui necessidades especiais, a garantia de uma vida mais digna, através do convívio social, da redução da exclusão com a aceitação das diversidades e aproveitando-se dela para alastrar na comunidade escolar o respeito às diferenças. A escola é o berço propulsor da aceitação do trabalho em equipe, das pluralidades religiosas, raça, cor, sexualidade. Ela é capaz de transformar a sociedade através de suas ações.

Ao poder público urge colocar em prática, bem como, cobrar, fiscalizar as leis em prol da pessoa com deficiência, como ruas com lugares adequados para circulação de cadeirantes, rampas, sinalizadores para os deficientes visuais, adaptações de prédios públicos e fiscalização nas obras em construção, visando seguir as normas da ABNT, quanto à edificação inclusiva. Os governantes devem possibilitar às escolas recursos financeiros e humanos para construir rampas, banheiros adequados, equipamentos, materiais e profissionais especializados de modo a disponibilizar educação com qualidade.

Às empresas fica a função de disponibilizar vagas e abraçar a inclusão como qualquer outra contratação. Valendo-se da preocupação em preparar o ambiente para que a pessoa com deficiência tenha condições de executar suas funções com segurança, agilidade e satisfação.

Enfim, a integração da pessoa com deficiência na sociedade acontece muito lentamente, por meio de um modelo de normalidade formado pela sociedade que, entretanto, entende ser o trabalho imprescindível para a inserção deste na sociedade, mas demonstra pouquíssimo interesse em auxiliar nas mudanças necessárias. É preciso haver mais informações para conscientizar as pessoas das possibilidades e potencialidades desses sujeitos e haver uma fiscalização mais efetiva, buscando sanar as dificuldades de acessibilidade existentes em todo o país, seja nas ruas, lojas, escolas, moradias, unidades de saúde, transportes e na seguridade das cotas, propiciando a integração da pessoa com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº **3.956**, de 08 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 10 de junho de 2024.

_____. Decreto nº **4.228**, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm. Acesso em 10 de junho de 2024.

_____. Decreto nº **6.214**, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em 10 de junho de 2024.

_____. Lei Nº **7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Corde. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

_____. Lei nº **8.213**, de 8 de janeiro de 1991. Previdência Social. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 10 de junho de 2024.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?Arquivo=3914. Acesso em 10 de junho de 2024.

CAVALCANTE, Andréa V. **O preconceito da Deficiência no processo de Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

ETHOS, Instituto. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: 2002.

FERREIRA, Ivanete Salete Boschetti. **Relação Estado-sociedade na lei orgânica de assistência social brasileira: redistribuição de poder e colaboração vigiada**.

1998. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-028.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2024.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: Histórico e contexto contemporâneo**. IN: Jornal da UNICAMP, 18/03/2011. <http://www.bengalalegal.com/vinicius-garcia> Acesso em 10 de junho de 2024.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LOPES, Gustavo Casimiro. **O preconceito contra o deficiente ao longo da história**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 10 de junho de 2024.

OLIVEIRA, Aline Cristine de, et al . **A inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho**. 2008. Disponível em:

http://www.unihorizontes.br/proj_inter20081/adm/inclusao_da_pessoa_deficiente.pdf. Acesso em 10 de junho de 2024.

OLIVEIRA, Thais Fátima L.. **Inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho**. Disponível em:

http://www.rh.com.br/Portal/Responsabilidade_Social/Artigo/9143/inclusao-de_pessoas-com-necessidades-especiais-no-mercado-de-trabalho.html. Acesso em 10 de junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) – **Normas Internacionais do Trabalho sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Ministério da Justiça, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm. Acesso em 10 de junho de 2024.

RESENDE, Marlene das Graças de. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2009. Disponível em: www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/A_inclus_de_pessoas.pdf. Acesso em 10 de junho de 2024.

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 DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

RESUMO: O presente estudo discorreu sobre as contribuições do Serviço Social para a educação e a necessidade presente do Assistente Social na escola pública brasileira. Foi visto que o Serviço Social tradicionalmente intervém junto a segmentos mais empobrecidos da população, sobretudo os que vivem em situação de vulnerabilidade social, prestando atendimentos focalizados em necessidades, que, muitas vezes, podem ser preponderantes para a sobrevivência desse público. Na escola pública, o Assistente Social é desafiado, juntamente com o empregador, a constituir as propostas de trabalho a partir das demandas emergentes, constituindo-se em um espaço onde se encontra uma grande diversidade cultural e pode ser um espaço onde ocorram exclusão e dificuldades de integração. Ao final do estudo concluiu-se que o Serviço Social na escola contribui para o fortalecimento das políticas sociais. Atualmente, professores e gestores se dividem na missão de ouvir, entender e mediar sozinhos as influências da realidade social sobre o desempenho escolar. Para interferir nesta realidade, é preciso fortalecer as interfaces entre os Centros de Referência da Assistência Social, as instituições escolares, os Programas de Saúde da Família e muitos outros para a cidadania.

Palavras-chave: Serviço Social; Escola; Rede Pública de Ensino.

INTRODUÇÃO

O campo educacional não pode ser considerado como um futuro espaço de trabalho para o Assistente Social mas, sim, um componente concreto do seu trabalho e que precisa ser desvelado.

Neste campo, concentra-se “a possibilidade de ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nessa passagem de milênio” (ALMEIDA, 2000, p.74).

São lutas voltadas ao combate do analfabetismo, à educação gratuita e de qualidade, enquanto uma política pública universal.

O Serviço Social é uma profissão que tem a questão social como base de sua fundação e está inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo e suas manifestações.

É capaz de decifrar uma determinada realidade, partindo daí para a construção de novas propostas de intervenção, visando à efetivação dos direitos e proposição de ações no âmbito da reprodução social em sua totalidade.

Com o objetivo de consolidar ações e atividades em um plano pedagógico e educacional que visam à atenção tanto ao educando quanto ao trabalho com seus familiares, salvo que o Serviço Social com seu caráter crítico e interventivo vem tentando ampliar sua atuação em todos os espaços que incidem as disparidades da questão social considerando que é uma profissão que vem enfrentando barreiras pelo desafio de conquistar seu espaço no sistema educacional, principalmente ao que se diz respeito ao direito à educação que tem sido como um direito garantido por lei seja na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Direitos que precisam ser percebidos por todos os profissionais que trabalham no sistema educacional, garantindo o completo desenvolvimento da criança e do adolescente, colaborando em sua formação para o exercício da cidadania.

O ofício do Serviço Social no campo educacional deve buscar o envolvimento da família na educação, realizando trabalhos preventivos contra a evasão, a violência, o uso e o consumo de drogas e o alcoolismo, identificando e buscando formas de atendimento às demandas sócio econômicas de alunos e seus familiares.

Tais tarefas não devem ser atribuições exclusivas do corpo técnico da educação, permitindo que o profissional de Serviço Social possa contribuir com o processo pedagógico.

Sendo assim, a atuação do Serviço Social na educação, por intermédio de seu olhar diferenciado, apresenta-se como um aliado dentre os profissionais da área educacional na busca por uma educação de qualidade e que possibilite o acesso

democrático, como também busque permitir a esse aluno a sua permanência na escola.

Logo, o Serviço Social tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, sugerindo possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria no convívio escolar. Um dos maiores desafios desta pesquisa e do Serviço Social é de descobrir uma prática de qualidade em favor da igualdade e da justiça social na área educacional, a fim de permear ações que efetivem a implantação do Serviço Social no sistema educacional de todas as escolas públicas e municipais. Hoje o Serviço Social vive a expansão profissional através de novos espaços sócio ocupacionais e a inserção no cenário da política educacional.

O trabalho do profissional de Serviço Social consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional. Isso de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania.

Compreende-se que a educação pública é uma função do Estado e indubitavelmente inserida no contexto histórico, político e econômico. A escola que é fornecida é a que o Estado quer oferecer, sendo resultado de uma ideologia de dominação capitalista com o intuito de manter a ordem social e o controle absoluto.

A referida Lei tem como objetivo o acompanhamento social nas escolas públicas, vinculadas aos programas de atenção aos alunos com necessidades especiais e aos jovens em situação de vulnerabilidade social, em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atendimento, acompanhamento, e monitoramento sistemático às famílias e alunos das unidades escolares, garantindo o acesso e permanência do educando na escola; avaliando as situações de não frequência e evasão escolar para o acesso aos direitos previstos na qualidade dos serviços prestados a população e em especial ao usuário da escola para o seu pleno desenvolvimento, conforme previsto pela Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Ainda, consubstancia a política educacional federal e municipal, pois contempla plenamente as Diretrizes de Bases da Educação (LDB, 1996) e está vinculada a uma proposta transformadora da sociedade. Um processo educacional somente será verdadeiramente autônomo e libertador se for capaz de formar cidadãos críticos, dotados das condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos.

O SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: A Inserção do Assistente Social na Educação

O contexto em que se encontram alguns profissionais da educação, desde a equipe gestora aos professores, constantemente utilizando frases como: “Aqui nós fazemos o papel de professor, pai, amigo, assistente social, psicólogo”, comprova ainda mais essa necessidade, pois é no ambiente escolar que os reflexos sociais e familiares se apresentam de forma mais contínua e visível.

Segundo Lérias (2005, p. 43) “o professor que atualmente se obriga também a ser mediador, conciliador, conselheiro, psicólogo, pai e mãe, exercendo inúmeras funções [...] traz para si uma sobrecarga de responsabilidades”.

Essas responsabilidades tornam a escola o principal alvo das críticas, fica nela o papel principal de educar e formar cidadãos, entretanto, a escola como um todo necessita estar voltada para o papel da cidadania e o assistente social como conhecedor e defensor dos direitos sociais tende a facilitar esse processo.

Segundo Nóvoa (1995, p. 104 apud LÉRIAS, 2005, p. 27):

O julgamento social do professor tem vindo a generalizar-se desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até os pais dos alunos. Todos parecem considerar o professor como principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (2005, p.27).

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) a inserção nesse campo de atuação nos impõe, portanto, uma tarefa/desafio, que é o de construir uma intervenção qualificada enquanto profis-

sional da educação, tendo sempre como princípio a proposta ético-político da formação, como também técnica-metodológica e teórico prática.

A inserção de Serviço Social nesse campo

Tem como um dos Princípios Fundamentais de seu Código de Ética Profissional o posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática (CFESS, 2001, p. 7).

Discursa-se muito, nas escolas, a assistência social prestada por professores ou conselheiros tutelares, entretanto, o que se observa é um assistencialismo proporcionado aos pais e alunos, os deixando muitas vezes à mercê das obras assistenciais e desentendidos dos seus direitos. Exemplo claro dessas obras assistenciais acontece quando uma escola oferece a seus alunos materiais oriundos de arrecadações ou campanhas.

Segundo a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (NOB/SUAS/2005/p. 93) o paradigma da universalização do direito à proteção social supõe a ruptura com idéias tutelares e de subalternidade, que identificam os cidadãos como carentes, necessitados, pobres, mendigos, discriminando-os e apartando-os do reconhecimento como sujeitos de direitos.

No artigo 203 da Constituição Federal de 88 concebe a assistência social como política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais. Com essa regulamentação ultrapassa a assistência social como benemerência e assistencialismo passando para sua afirmação como política social. Ou seja, deixa de ser “uma ação de amor” para um direito adquirido do cidadão.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004, p.15) “a assistência social como política de proteção social configura-se como uma nova situação para o Brasil”. Ela significa garantir a todos, que dele necessitam, e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção.

A CF-88 no artigo 205 assegura educação como direito de todos e dever do Estado e da família, que 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.

As publicações sobre o tema Serviço Social na educação são escassas, entretanto, são importantíssimas, pois fará com que o profissional que atue ou venha atuar nesse espaço seja capaz de propor frente ao seu campo de trabalho uma demanda definida, com bases teóricas e legais.

O CFESS lançou dois documentos importantes para subsidiar a atuação do assistente social da área: Em 2001, uma cartilha sobre o Serviço Social na Educação e em 2011, uma cartilha intitulada “Subsídios do Serviço Social na Educação”, que tem os embasamentos primordiais para atuação do profissional dentro da educação, não sendo único e exclusivo.

Partindo dos princípios do Código de ética do Assistente Social, CF-88, Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, Lei de Diretrizes e Base - LDB é possível

lutar para que essa política pública seja de fato um direito do cidadão. Atuando diretamente na escola, o assistente social irá além das paredes da escola, indo ao encontro das famílias, apoiando e orientando nas dificuldades encontradas pelo mesmo no sistema educacional, subsidiando de forma significativa os recursos para os problemas enfrentados pelos educandos e pela sua família. Irá colaborar para o engajamento nas políticas públicas, participa-

ção na Associação de Pais e Professores - APP, no conhecimento do Projeto Político Pedagógico das escolas, participação na formação dos Grêmios Estudantis, encaminhamentos assistenciais, frente aos programas de bolsas estudantis, acolhimento a alunos oriundos de outros estados que tenham ganhado bolsa de estudo, exemplo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), entre outros que serão expostos abaixo.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004, p.41)

[...] a família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, [...] bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. [...] Caracteriza-se como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social.

Segundo consta do CFESS (2011, p.6), nos encontros de 2004 (33º/2004) e de 2005 (34º/2005) há a preocupação de criar parâmetros para levantamento das produções já existentes na área. Nos encontros de 2006 e 2007 foram criados, segundo esse documento, um Grupo de Trabalho “GT do Serviço Social na educação”.

Conforme o CFESS, esse grupo reuniu-se regularmente e o resultado foi a criação do último documento sobre o serviço social na educação, intitulado “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na educação”.

Enfatizando sempre a necessidade que essa inserção fosse garantida em lei, para que assim fosse também por lei regulamentada, o projeto foi elaborado e já está em tramitação no Senado e na Câmara dos deputados.

O grande avanço de todas essas movimentações é o PL 60/2007 da Câmara dos Deputados Federais, o qual determina que o Poder Público deve assegurar atendimento

psicológico e de assistência social aos alunos da rede pública de educação básica.

O serviço será prestado por psicólogos vinculados ao SUS e por assistente sociais vinculados aos serviços públicos de assistência; os sistemas de ensino, saúde e assistência social disporão de um ano, a partir da lei, para cumprir suas disposições.

Caso o Projeto de Lei seja aprovado, auxiliará ainda mais nessa prestação de assistência, pois é visível a necessidade dessa inserção para o suprimento das necessidades criadas pela “lacuna” citada anteriormente.

O SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

O campo educacional não pode ser considerado como um futuro espaço de trabalho para o Assistente Social mas, sim, um componente concreto do seu trabalho e que precisa ser desvelado.

Neste campo, concentra-se “a possibilidade de ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nessa passagem de milênio” (ALMEIDA, 2000, p.74).

São lutas voltadas ao combate do analfabetismo, à educação gratuita e de qualidade, enquanto uma política pública universal. Tanto o Serviço Social, quanto a área educacional, possuem um projeto ético-político voltado à construção da cidadania, com vistas à solidificação de uma sociedade mais justa e democrática.

A Educação, como uma política pública de grande impacto na vida cotidiana da população, não pode continuar sendo preocupação apenas de dirigentes de ensino e políticos que defendem interesses quase nunca explícitos. O atual contexto social exige que todos se envolvam na luta pela

melhoria da qualidade de ensino e por uma educação que contribua para o fortalecimento da sociedade.

Nosso país continua com uma enorme desigualdade social, forte concentração de renda por um grupo minoritário e poderoso, um contingente significativo de pessoas vivendo em situações desumanas, políticas públicas paliativas, grande influência de corrupção nos setores públicos e ainda:

[...] a sociedade brasileira vem conhecendo crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 87-88).

As escolas públicas sentem diretamente os impactos destas transformações. Tornou-se comum o sentimento de impotência por parte dos educadores em lidar com algumas questões apresentadas pelos alunos em sala de aula: o irmão encontrado morto possivelmente por acerto de contas entre traficantes locais, o pai preso por tráfico que deixa a família em situação de abandono, o uso de entorpecentes por membros da família que colocam a criança em situação de risco, o abuso de poder por parte da polícia que intimida e agride jovens da periferia envolvidos ou não com o crime.

O Serviço Social é uma profissão que pode contribuir no processo de mudança necessário à construção de uma escola competente. O cotidiano escolar é, por si só, um espaço contraditório. O dia-a-dia em sala de aula e na escola, de um modo geral, é cheio de oportunidades de reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que é rico em possibilidades de criação e articulação com a comunidade local.

A inserção do Assistente Social no espaço da escola deve ser pensada, segundo Almeida (2000,p.2), “não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação no mercado de trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania”.

No Brasil, a inserção do Serviço Social no espaço da escola se deu, mesmo que timidamente, ainda na década de 1930.

Iamamoto (1992, p. 27) documenta que, nas décadas de 1940 e 1950, expressões da questão social como analfabetismo, evasão escolar e pauperismo, eram também identificadas na escola e vinculadas à área de atuação do Assistente Social, o que fez com que o profissional fosse identificado como necessário no contexto escolar. É nesse período que o Assistente Social, efetivamente, ocupa esse espaço, juntamente com os demais lócus de atuação profissional, como saúde, empresa, jurídico.

Em 1973, por meio do Decreto 72.846, foi regulamentada a profissão de Orientador Educacional, a qual, em um primeiro momento, causou desconforto aos profissionais de Serviço Social, mas depois influenciou na inserção de Assistente Social, em uma equipe multiprofissional, cujas competências deveriam ser minuciosamente definidas. O artigo 1º deste Decreto assim estabelece:

A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Independentemente dos espaços conquistados, dos Projetos de Lei criados e das amplas discussões concernentes à

área, houve uma diminuição, a partir de meados da década de 1980, da presença de Assistentes Sociais no espaço escolar.

Foi ocasionada pela precarização do trabalho, pela oferta de emprego em outras áreas, como a saúde, por exemplo, a qual ofertava melhores salários. Em alguns estados houve uma diminuição significativa de representação da categoria na área da educação.

Em meados da década de 1990, outros projetos de Lei foram criados para a inclusão do Assistente Social no quadro de funcionários de escolas.

Houve maior articulação com Cursos de Serviço Social e até mesmo os Conselhos Regionais de Serviço Social. Entretanto, com a promulgação da LDB de 1996, os artigos concernentes à inclusão do Assistente Social no espaço da escola (art. 90 e 91) foram revogados.

Durante todo o processo histórico da profissão lutou-se pela regulamentação do trabalho do Assistente Social nas escolas.

A redação dos Projetos de Lei elaborados no decorrer dos anos foram evoluindo, à medida que a própria base teórico-metodológica do serviço social também progrediu.

Um dos projetos mais recentes em nível federal, o Projeto de Lei 837/2003, incluiu novos elementos no que se refere à composição de equipes com profissionais de diferentes áreas e a delimitação do número de profissionais contratados, conforme o número de alunos na escola. Em seu artigo 2º se lê:

A equipe de atendimento e orientação profissional será constituída de acordo com as seguintes distribuições:

I – até 200 alunos, um profissional de cada uma das áreas referidas;

II - acima de 200 e até 600 alunos, um psicólogo e dois assistentes sociais;

III – acima de 600 alunos, manter a proporção estabelecida no inciso II.

A escola pública, enquanto um espaço sócio-ocupacional do Assistente Social, deve sim contar com os dispositivos legais a fim de garantir tal prática. Na escola, tanto pública quanto privada, as contradições da sociedade são expressas de forma mais intensa. Por exemplo, precarização das condições de trabalho dos docentes; gravidez na adolescência; existência de vítimas de violências (física, psicológica, sexual, negligência); expansão do voluntariado no campo educacional e a conseqüente desprofissionalização da assistência; dependência química; prática do narcotráfico no ambiente escolar; insubordinação dos alunos aos limites e regras da escola; perda do atrativo da educação como um meio de ascensão social e demais situações de vulnerabilidade social.

Considera-se também a relação do Assistente Social para operacionalização das políticas de enfrentamento à pobreza, é preciso manter vínculos institucionais com as diversas instâncias do meio educacional, como secretarias de educação e com as próprias escolas. Destarte torna-se cada vez mais necessário que a escola tome para si a sua função social, aproximando a família do seu contexto escolar.

CFESS (2001, p.11) assim afirma:

O baixo rendimento, desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar, dentre outros, têm sido citados como as grandes dificuldades de avanço destes alunos. As mais diferentes literaturas têm demonstrado que estes indicadores não se constituem em fatores exclusivamente relativos à escola, e sim fatores que estão aliados a outras formas de expressão dos problemas de âmbitos sociais enfrentados pelo educando e sua família. O enfrentamento desses problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é responsabilidade e dever do Estado prover a Educação Pública,

garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infra-estrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito.

Ações que envolvam a garantia da permanência do aluno nos diferentes níveis de ensino mediante programas de alojamento, alimentação, bolsas, transporte é outra frente de ação.

Há, ainda, a presença de profissionais atuando em programas que objetivam a garantia da qualidade da educação e, mais recentemente, até mesmo em função de novas possibilidades apontadas pela própria política de educação, percebe-se a atuação voltada para a garantia da gestão democrática da escola, pautando a inserção junto aos conselhos e grêmios estudantis.

Estas duas últimas estratégias de inserção permitem sua maior aproximação com os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, se apresentam como possibilidade de maior conflito. Na prática, exigirá do profissional competência técnica para identificar possibilidades de ações e, se bem conduzidas, contribuirão para ampliação dos conceitos de educação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o vínculo obrigatório das creches à área de educação também se constituiu como favorecedor do engajamento dos profissionais nesta área. A luta que se trava, neste momento, é pela permanência do assistente social tendo em vista que, em muitos municípios, desde então prevalece a contratação de profissionais da área de pedagogia.

O desafio, neste momento, talvez seja a interlocução com os demais sujeitos que atuam na educação em busca da definição

de novos papéis. O Serviço Social compreende sua importância nos segmentos educacionais em virtude, principalmente, das questões sociais apresentadas pela sociedade que com certeza rebatem no universo escolar. Neste sentido,

[...] o campo educacional torna-se para o Assistente Social hoje não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado, visto que encerra a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nesta passagem de milênio (ALMEIDA, 2000, p. 74).

Ao inserir-se no cenário educacional, o profissional pode verificar inúmeras possibilidades de atuação em diferentes focos como, por exemplo, atendimento individualizado, grupos de formação continuada de educadores e profissionais de apoio, programas e projetos de caráter preventivo junto à comunidade escolar, entre outros.

A partir desses exemplos, vale ressaltar que a intenção do presente estudo não é simplesmente delimitar as competências do profissional nesse âmbito, como se fosse algo imutável e inflexível, mas sim expor as possibilidades de atuação, considerando que o Assistente Social contribui de inúmeras formas no contexto escola-família-comunidade, a partir de uma perspectiva de totalidade.

Pensar na tríade escola-família-comunidade é desenvolver a reflexão da ação do profissional neste foco. A preocupação do profissional nessa área não está voltada somente aos problemas sociais emergentes, mas também às questões que, independente do grau, reiteram a pobreza social e política dos alunos e suas famílias, conforme segue:

Em qualquer campo de trabalho que atue, o Assistente Social apóia-se no compromisso em lutar pela garantia de direitos e contribuir para o crescimento social, político e cultural dos sujeitos. Especificamente no campo da educação, o Serviço Social assume como perspectiva trabalhar, também, o desenvolvimento do aluno – o despertar desse público como formadores de opinião, transformadores do seu cotidiano, responsáveis por seus atos, construtores de idéias inovadoras, questionadores da sua realidade e partícipes ativos da sua história (SOUZA, 2005, p.30).

Analisar a conjuntura por meio de uma visão totalizante, diagnosticar, por meio do seu cotidiano, é criar caminhos e abrir espaços para uma atuação mais eficaz e com resultados palpáveis. É preciso compreender a realidade para nela atuar significativamente.

Para tanto, é importante que o profissional atue diretamente com os usuários e com os grupos existentes, como grêmios estudantis, associação de pais, conselhos escolares, dentre outros, apoiando sua nucleação e facilitando o diálogo necessário entre as partes.

A política educacional deve ser reflexo de uma participação efetiva das famílias e da comunidade, com canais eficientes de comunicação e com vistas a gestão democrática.

Sobre esse foco, Souza (2005, p.30) ainda explicita que

[...] diante de uma realidade social com suas múltiplas representações e linguagens, e enquanto núcleo de ação do Assistente Social, é fundamental o desenvolvimento de proposições, planejamento e execução de projetos sociais voltados à ótica do respeito, da diversidade humana e da ética, para o fortalecimento da cidadania e da democracia.

Ao Serviço Social novos desafios estão lançados no sentido de desmistificar, perante os demais parceiros da educação, o seu potencial técnico-operativo.

Talvez o assistente social seja um dos poucos profissionais que tem oportunidade e competência técnica para entrar na esfera íntima das pessoas e apreender como os sujeitos se constroem. Esta compreensão pode contribuir muito nas diversas instâncias educacionais.

Vulnerabilidade e evasão escolar na escola pública

O Assistente social deve conhecer o ECA, a realidade local, a demanda e os equipamentos sociais existentes e deve elaborar conjuntamente com o CMDCA o plano municipal de atendimento à criança e ao adolescente para poder efetivar suas atribuições legais.

Novamente, nos deparamos com a importância da lei e com a insuficiência da mesma, pois a lei é uma ferramenta para cobrança de seus enunciados, mas é na organização e na luta política que os direitos serão conquistados.

A vulnerabilidade é abordada na pesquisa como uma condição de desigualdade entre os sujeitos, que, transposta para a realidade escolar, pode traduzir-se em limitações ao acesso, à permanência e ao aprendizado com qualidade.

De acordo com Umaia El-Khatib (1998), muitas problemáticas podem ser verificadas na classificação de “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social”, tais como envolvimento e uso de drogas, indisciplina, agressividade, ocorrência de ato infracional, abuso sexual, negligência e vitimização da criança e do adolescente, trabalho infantil etc.

O acesso e permanência de crianças em vulnerabilidade na escola mostram-se como uma possibilidade de manutenção de inclusão é um recurso de transformação, um relevante suporte para as suas vidas.

A escola é compreendida como um recurso que pode proporcionar às crianças em situação de vulnerabilidade um espaço de referência, com viabilidade de existência de vínculos mais seguros, que atuem na interrupção ou minimização dos processos e fluxos, que geram, segundo Castel (1999) um processo de desfiliação.

A escola representa a chance de vivência em espaço seguro, protetor, organizado e organizativo, podendo constituir-se como um “sujeito de vinculação”, que, apesar de institucional, não físico, representa a viabilidade de apoio formativo para essas crianças. Nesse sentido, há a possibilidade de minimizar as condições de vulnerabilidade no espaço da escola.

A implementação de políticas educacionais inclusivas, com suas potencialidades direcionadas a uma perspectiva de não reproduzir a exclusão social, pode representar uma condição de resistência que exerça influência sobre a história desses sujeitos.

Assim, a condição de vulnerabilidade pode ser compreendida como temporária e passível de ser superada por diferentes meios, sejam aqueles provenientes do Estado, na efetivação de direitos via implementação de políticas públicas, sejam os obtidos pela mobilização e ação coletiva da população envolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos ao longo do texto, a existência de uma escola pública, laica, de qualidade e efetivamente para todos, é a exigência para uma sociedade que se considera democrática.

No Brasil de séculos de exclusão, preconceito, desigualdade social, a escola pública defendida por nós é a escola capaz de incorporar todas as classes sociais e garantir à classe trabalhadora a defesa da cultura popular e o acesso à cultura intelectualizada por milênios pela humanidade, para que a classe trabalhadora, consciente de sua história, possa se emancipar da condição de classe obediente para classe dirigente.

Dessa forma, a escola pública deve contar com seus intelectuais orgânicos, seus educadores e educadoras que, ao optarem pelo exercício do magistério, intrinsecamente se comprometem com o ideal de transformação das injustiças históricas da sociedade brasileira, e desenvolvem suas práticas educativas em conjunto com seus pares e seus alunos, na perspectiva da autonomia do pensamento e ação da classe trabalhadora.

Neste sentido, se a escola pública é um aparelho ideológico do Estado, mas com a possibilidade de ação transformadora por meio da intervenção de seus integrantes, a responsabilidade pela permanência do aluno na escola tem que ser um compromisso da comunidade escolar, sendo necessário que o Conselho de Escola aprove, por exemplo, a criação de uma comissão de acompanhamento dos alunos faltosos, como forma de garantir que essa criança ou adolescente tenha na escola a referência do local de proteção de seus direitos.

O Serviço Social tradicionalmente intervém junto a segmentos mais empobrecidos da população, sobretudo os que vivem em situação de vulnerabilidade social, prestando atendimentos focalizados em necessidades, que, muitas vezes, podem ser preponderantes para a sobrevivência desse público.

Na escola pública, o Assistente Social é desafiado, juntamente com o empregador, a constituir as propostas de trabalho a partir das demandas emergentes, constituindo-se em um espaço onde se encontra uma grande diversidade cultural e também pode ser um espaço onde ocorra exclusão e dificuldades de integração.

Ao desenvolver uma capacidade de leitura da realidade, de identificação das necessidades e demandas, e assim se comprometer com o seu enfrentamento, o profissional se transforma em fonte permanente de conhecimento capaz de gestar práticas sociais inovadoras, nesse caso, no espaço sócio-ocupacional da Escola.

As demandas do Serviço Social organizacional no espaço escolar são configuradas sob a égide das novas deliberações econômicas sociais postas nessa atual conjuntura, são as expressões das desigualdades provenientes do capitalismo na vida do trabalhador.

Face ao exposto conclui-se que o Serviço Social na escola contribui para o fortalecimento das políticas sociais. Atualmente, professores e gestores se dividem na missão de ouvir, entender e mediar sozinhos as influências da realidade social sobre o desempenho escolar.

Para interferir nesta realidade, é preciso fortalecer as interfaces entre os Centros de Referência da Assistência Social, as instituições escolares, os Programas de Saúde da Família e muitos outros para a cidadania.

O Assistente Social está inserido em um novo cenário caracterizado pelas inovações tecnológicas, rápidas mudanças, globalização, parcerias estratégicas, novos modelos de gestão, dentre outros, requeridas junto ao processo produtivo.

As limitações profissionais e institucionais existem sim, todavia, por meio da referida pesquisa, identificamos que independente das dificuldades encontradas nesse espaço sócio-ocupacional, o Serviço Social foi se constituindo como um espaço qualificado para atender e intervir nas demandas cotidianas, ampliando seu leque de atuação profissional.

O presente estudo não teve o intuito de esgotar a discussão sobre o assunto tratado, mas sim, procurou contribuir com as reflexões acerca do modo de fazer profissional nesse espaço sócio-ocupacional. Expandir os campos de intervenção profissional, identificar novas demandas, estender as práticas rotineiras desenvolvidas nos “velhos” campos, prover o estudo das (novas) respostas tanto às demandas já existentes quanto às que emergem, é imprescindível para os novos tempos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.J. Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: entre Estado, Privatização e descentralização. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74. Campinas-SP: CEDES, Abril/2001.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na Educação**. In: Revista Inscrita n.6. Brasília: CFESS, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social, Brasília, DF, 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº. 10.172/01, de 10 de janeiro de 2001. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >. Acesso em: 10 junho de 2024. 2015.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Secretaria Nacional de Assistência Social (Org.). Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. **Mobilização social e práticas educativas**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 4, 2000, p. 139-150.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução Roneide Venâncio Majer. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CFESS. **Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação**. Serviço Social na Educação. Brasília, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **GT de Educação**. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da et al. **Brasil: criança urgente**. A lei 8069/90. São Paulo: Columbus, 1990.

DURKHEIM, D.É. **As regras do método sociológico**. 11 ed. São Paulo: Nacional, 1984.

EL-KHATIB, U. **Quando se trata de investigar “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social”**. In Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, ano 8, vol. 7, n.1, 1998.

FERRO, Andréa Rodrigues. **Jovens e adultos no mercado de trabalho: impacto dos programas de transferência condicional de renda e uma análise agregada usando séries temporais**. Disponível em: <www.cepea.esalq.usp.br/pdf/teseAndreaFerro.pdf>. Acesso: 10 junho de 2024.

GENTILLI, R. **Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social**. 2. ed. São Paulo. Veras, 2006.

GUERRA, Y. **Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Renovadores e conservadorismo do serviço social**: ensaios críticos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÉRIAS, Paulo Fernando. **Professor: Herói sem medalha - O quadro é negro. Só você pode torná-lo branco**. Vilhena, RO: Primmor Forms Gráfica e Editora LTDA, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAS GERAIS. **Lei nº 16683 10/01/2002** Introdução de Assistentes Sociais nas escolas da rede pública de ensino do Estado. 2002.

MONTAÑO. C. **A natureza do Serviço Social**: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, R.P; ARAUJO, G.C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, n.28, p.05-24, jan./abr. 2005.

PINHEIRO, M.E. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

ROCHA, S. **Applying minimum income programs in Brazil two case studies**: Belém and Belo Horizonte. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

SABOIA, J; ROCHA, S. **An evaluation methodology for minimum income programmes in Brazil**. Genebra: ILO, 2002.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: **Revista Interface**. v.2 – n.1, Natal, 2005.

SUGUIHIRO. Vera Lúcia Tieko. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: 3 Encontro de SOS Adolescente e 1 Capacitação para Educadores e Conselheiros da Área da Infância e Adolescência, 2004, Porecatu.

TIBA, Içami. **Quem ama educa! Formando cidadãos éticos**. São Paulo: Integrare, 2007.

MATEUS DE LUCAS MARINS DOS ANJOS

Graduado em Letras pela Faculdade UNIVESP
(Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2023);
Professor do Ensino Médio - Língua Portuguesa - na EME
Prof.^a Alcina Dantas Feijão.

A GRAÇA DA LEITURA: O EFEITO DE HUMOR EM TIRINHAS DA TURMA DA MÔNICA



RESUMO: Este artigo analisa como o humor em histórias em quadrinhos, em especial tirinhas da “Turma da Mônica”, contribui para o incentivo à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O elemento humorístico, se empregado de forma consciente pelo professor, na leitura de gibis por seus alunos, pode ser um fator valioso para incentivar o hábito da leitura nas crianças e para desenvolver habilidades interpretativas, que posteriormente servirão para a interpretação dos mais diversos gêneros textuais no restante de seu percurso escolar.

Palavras-chave: Gibi; Humor; Leitura; Interpretação.

INTRODUÇÃO

Despertar o interesse de crianças pequenas pela leitura na Educação Infantil, assim como dos maiores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é um dos principais desafios da escola, visto a diversidade de distratores, como o excesso de telas no convívio familiar, que futuramente se estende também para o próprio ambiente escolar, além do uso de textos pouco cativantes e um possível despreparo do educador ao apresentar a leitura às crianças.

No caso do desinteresse pela leitura de clássicos da literatura-infantil e de materiais didáticos, uma opção que deve ser mais explorada é a leitura de histórias em quadrinhos (doravante chamadas de “gibis” ou “HQs”), devido ao seu alto potencial de engajamento entre os pequenos.

Justamente, a predisposição das crianças e pré-adolescentes em se identificar com os gibis suscita a seguinte indagação “quais seriam as características intrínsecas do gênero textual HQ que contribuem para a recepção positiva por parte dos leitores, em especial, do público do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que poderiam ser explorados pelos professores em estratégias voltadas ao incentivo à leitura e do desenvolvimento da interpretação textual?”

Apesar de vasta a pesquisa acadêmica a respeito dos aspectos estéticos das HQs como fatores motivadores de leitura entre jovens, há um aspecto pouco explorado, mas não menos relevante, o fator humorístico.

É fundamental esclarecer que são abundantes os estudos sobre o humor em HQs; todavia, predomina nos trabalhos acadêmicos um caráter descritivo e analítico de gibis, charges e tirinhas, isto é, são raras sugestões práticas de emprego do humor para cativar jovens leitores ou para desenvolver suas habilidades interpretativas.

A partir dessa constatação, chega-se à hipótese de que pedagogos e professores de Língua Portuguesa, se conscientes de como ocorre o efeito humorístico em gibis, teriam mais um recurso didático à disposição para aplicar nas aulas de leitura e interpretação com suas turmas. Por razões práticas, este artigo limita-se a refletir sobre os possíveis benefícios do uso de “tirinhas” nas aulas de leitura e sugerir alguns exercícios nessa linha para crianças alfabetizadas do Ensino Fundamental.

As propostas de atividades foram elaboradas a partir de trabalhos relevantes sobre esse gênero na sala de aula, com destaque para duas pesquisas de dois especialistas em análises de quadrinhos: o Dr. Waldomiro Vergueiro, professor emérito da USP, especialista em pesquisa acadêmica sobre HQs, autor e coautor de vários livros sobre o uso dos gibis na sala de aula, e o Dr. Paulo Eduardo Ramos, que em sua tese de doutorado da USP apresenta uma pesquisa extensa e detalhada sobre humor em tirinhas, porém, sem a pretensão de uso como material didático.

Conforme o autor “O efeito do humorístico das tiras seria construído a partir de uma série de estratégias, além da linguística: uso de uma linguagem que mescla signos verbais e visuais; sentido polissêmico; uso dos personagens e do narrador para manifestar ideias do autor” (RAMOS, 2007. p.306).

O EFEITO DE HUMOR NAS TIRINHAS DA TURMA DA MÔNICA

A pesquisa bibliográfica sobre o humor nas HQs culminará na análise de tirinhas da “Turma da Mônica”, narrativas com três quadros ou contidas em no máximo uma página, como exemplos para os professores de leitura poderem explorar o humor com suas próprias turmas, servindo-se dele como ferramenta didática. Tomou-se como orientação para o estudo das tirinhas a pesquisa de análise do discurso em textos humorísticos do professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Sírio Possenti, linguista especialista em humor e mídia.

O objetivo geral é fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas sobre o emprego de gibis como recurso didático na sala de aula. A partir deste levantamento, pretendemos inspirar os professores de Língua Portuguesa e auxiliá-los no ensino de leitura e interpretação com alunos do ensino fundamental. Como demonstração do potencial pedagógico das HQs, pretendemos analisar como se realiza o processo humorístico em tirinhas da “Turma da Mônica”, pois acreditamos que tal conhecimento pode contribuir para o trabalho dos professores, visto que saberão explorar, com mais embasamento teórico, a apreciação dos gibis em turmas do ensino fundamental, o que deve resultar no estímulo à leitura e desenvolvimento de habilidades interpretativas por parte dos alunos.

Identificar na obra do Prof. Waldomiro Vergueiro quais as contribuições pedagógicas já documentadas e analisadas dos gibis na sala de aula. Depois desenvolver uma atividade lúdica de leitura e interpretação de HQs para sugerir a professores de Língua Portuguesa como recurso didático, a ser aplicado em turmas do Ensino Fundamental. Tal atividade será baseada

em análises do efeito de humor em três tirinhas da Turma da Mônica, que servirá de modelo para os professores desenvolverem suas próprias atividades de leitura e interpretação a partir do efeito de humor em gibis.

Segundo Vergueiro (2012, p.84) assevera que a leitura das histórias em quadrinhos pode ser muito útil ao aprendizado em sala de aula se forem aplicadas adequadamente pelo docente. Os quadrinhos têm sua linguagem própria e podem servir como material paradidático, instigando também o debate e reflexão sobre temas específicos e até mesmo servindo como ferramenta lúdica, no caso da dramatização a partir dos quadrinhos.

Segundo Vergueiro, é essencial, tanto para alunos como para professores, entender os pontos fortes das HQs (histórias em quadrinhos), de forma que ambos venham a desvendar as minúcias de sua linguagem própria, para que sua aplicação nas salas de aula colabore efetivamente para o processo do aprendizado e entendimento dos conteúdos educativos.

Para tanto, este trabalho justifica-se pela necessidade de estimular a leitura e a interpretação em sala de aula, por meio da utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático. Elaboramos um levantamento bibliográfico, com intuito de demonstrar aos professores as possibilidades e caminhos desta fascinante e encantadora jornada, no mundo dos gibis.

No decorrer de nossa pesquisa, ao estudarmos a BNCC, verificamos a relação com os currículos e enfoque em práticas complementares, criativas e que tragam análise e reflexão aos alunos. Esse processo será realizado por meio de estratégias metodológicas, no qual consideramos os gibis nesse contexto:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessários, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (BRASIL, 2018, p.19).

Ainda segundo a BNCC: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p.41).

Trabalhar com histórias em quadrinhos em sala de aula nos direciona ao mundo da leitura, da imaginação e reflexão, gerando conhecimento linguístico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola [...] É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico (BRASIL, 1997, p.53).

A linguagem das histórias em quadrinhos possibilita aos estudantes ampliar seu vocabulário, desenvolver a criatividade em um aprendizado divertido e amplo, sendo uma importante ferramenta de ensino, conforme será tratado de forma detalhada no decorrer deste trabalho.

Nesse sentido, as razões que tornam a prática da leitura e da interpretação um trabalho árduo, mesmo que necessário e compensador, para os professores são muitas e diversificadas. Podemos citar o uso de textos desconectados com a realidade dos alunos, o despreparo de alguns profissionais em relação à didática mais adequada, a leitura obrigatória e mecâni-

ca, a não identificação dos alunos com os gêneros textuais apresentados, material didático de má qualidade, entre outros fatores.

Porém, pesquisas abundantes, no Brasil e no mundo, vem há décadas indicando que o emprego de gibis na sala de aula pode contribuir para iniciar a criança no universo literário, instigar sua imaginação e criatividade, devido a características inerentes à estética das HQs.

Poderíamos explorar o uso das cores, das formas, dos temas ou mesmo a linguagem com a qual as crianças e adolescentes costumam se identificar com facilidade. Optamos, entretanto, por focar no aspecto “cômico” ou, mais especificamente, no processo estético em que ocorre o “efeito humorístico”, por acreditarmos ser esse um dos fatores mais cativantes dos gibis.

Segundo pesquisas na área, as crianças gostam de ler gibis, porque se identificam com as histórias, com as personagens, mas, principalmente, porque os gibis provocam nelas fortes sentimentos e emoções agradáveis. Infere-se disso que se o professor de Leitura tiver consciência de como se produz no leitor infantil o sentimento prazeroso do riso, terá como reproduzi-lo em suas aulas de leitura e interpretação, tornando a leitura e a interpretação sempre prazerosas.

Levando-se também em consideração que para apreciar ao máximo o efeito de humor de um gibi, é preciso saber interpretar corretamente a linguagem complexa desse gênero textual, conclui-se que quanto mais os alunos ficarem habilidosos na arte de interpretar quadrinhos mais cativante e enriquecedora será a experiência de leitura, incentivando ainda mais o hábito da leitura que, com o tempo e mediação do professor, será ampliada para outros gêneros textuais.

Definição de História em Quadrinhos

A História em Quadrinhos, também chamada de nona arte, ou arte sequencial, é um gênero textual híbrido que une a linguagem verbal (escrita) e a não verbal (imagens).

Contudo, as HQs vão além dessas duas linguagens. A disposição das formas geométricas, a tipografia, as cores e a textura, por exemplo, dão toda uma particularidade ao gênero, possibilitando um dinamismo atraente ao leitor, uma interação atemporal e uma visão crítica da sociedade.

Por ser uma ótima ferramenta difusora de ideologias, os HQs têm uma importância cultural que vai além do entretenimento, servindo também como vitrine social e atemporal da diversidade cultural e crítica social, não apenas de povos e épocas diferentes, mas também de comunidades paralelas e inter-relacionadas.

Os HQs podem ser classificados quanto sua estrutura e linguagem. Algumas das principais classificações são:

a) o cartum, geralmente utilizado para satirizar comportamentos e costumes humanos.

b) a charge, que costumam criticar, de forma sarcástica, algum tema que está em alta no momento, apresentando geralmente alguma insatisfação econômica, política ou social.

c) a tira, publicada diária ou semanalmente, geralmente em jornais e com poucos quadros, são também utilizadas para, de alguma forma, criticar situações da sociedade.

d) os mangás, que são os HQs produzidos no Japão e têm, como uma de suas características, o fato de serem lidos da direita para a esquerda. Abordam variados

assuntos da cultura nipônica, como vida escolar, economia, trabalho, amor, entre outros.

Além das diferentes formas de narrativas, já mencionadas, os HQs também apresentam alguns outros elementos, como os balões, as figuras, a onomatopéia e as sarjetas. Os balões podem variar de forma, de acordo com a ideia que se pretende passar (grito, sonho, ruído, etc).

As figuras, que são a parte da linguagem não verbal, são transmitidas em forma de desenhos. Apesar de serem estáticas, dão a ideia de movimento e continuidade. Já as onomatopéias são figuras de linguagem que simulam sons naturais de objetos, animais ou pessoas. Esse recurso aumenta consideravelmente a expressividade do texto. As sarjetas são os espaços em branco entre os quadros. Além de separar os quadrinhos, elas também ajudam o leitor a extrair o sentido das imagens através da imaginação.

Utilização das Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula

A base de toda sociedade é a educação dos seus indivíduos. Ultimamente fala-se muito sobre a importância de se apresentar aos educandos novas formas de aprendizagem, que fujam um pouco dos métodos tradicionais, que são, em geral, monótonos e desinteressantes. Educação é a base para o sucesso dos indivíduos e das sociedades e nos últimos anos tem ocorrido um crescente interesse no reconhecimento da importância da inclusão dos HQs como ferramenta pedagógica. Seu formato divertido e envolvente contribui para o aumento do interesse dos alunos pelas atividades apresentadas em sala de aula.

As histórias em quadrinhos, graças ao seu formato dinâmico e atrativo, despertam o desejo das crianças e jovens em participar das atividades propostas. Com uma escrita leve e de fácil assimilação, as HQs são um excelente meio de introdução ao mundo, não só da leitura em si, mas também do desenvolvimento da crítica social e do letramento dos jovens. Sua narrativa visual pode ajudar os leitores a entender conceitos complexos.

Além disso, os quadrinhos não se restringem apenas à Língua Portuguesa e podem servir de material de apoio nas mais diversas disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Artes e outras, tanto para alunos iniciantes quanto para os mais avançados.

Contudo, os gibis já sofreram discriminação por parte dos acadêmicos no passado. Afirmava-se que, devido ao descuido na linguagem e a pouca riqueza literária, os quadrinhos nada poderiam agregar aos pequenos leitores. Mas com o passar do tempo, os educadores perceberam justamente o contrário. As HQs, além de promover a iniciação ao gosto pela leitura, possibilitam o pensamento lógico, pois a linguagem simples e realista é de fácil compreensão.

No contexto atual em que é necessário reinventar aulas mais contextualizadas, em um ambiente estimulante que garanta a aprendizagem significativa, a história em quadrinhos pode representar uma solução. A HQ pode atender alguns destes requisitos, como recurso didático, podendo ser uma ferramenta para trabalhar diversas disciplinas. Combinando linguagem verbal e não verbal, a história em quadrinhos combina imagens e textos escritos, de fácil compreensão, articulando conteúdo com o cotidiano (NEVES, 2012, p.17).

Para se ter uma ideia da importância que os quadrinhos alcançaram na esfera educacional, os Ministérios da Educação e da Saúde do Brasil, com o apoio da UNES-

CO, da UNICEF e da UNFRA, lançaram, em 2010, um guia para a utilização das Histórias em Quadrinho em sala de aula como material de apoio do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (HQ SPE), com o objetivo desenvolver estratégias de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, promoção da saúde, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e a educação sobre o álcool e drogas.

Alguns dos benefícios da utilização das HQs como ferramenta didática são:

a) possibilita promover a multidisciplinaridade, já que praticamente todas as disciplinas podem ser trabalhadas com as HQs;

b) fomentar o interesse dos alunos pelo conteúdo apresentado, uma vez que os quadrinhos fazem uso de uma linguagem mais próxima da realidade cotidiana dos alunos;

c) os gibis incentivam a prática da leitura e da escrita em nós, desde cedo, colaborando no desenvolvimento da capacidade de interpretação de texto e inferência. Uma atividade para trabalhar com os discentes, por exemplo, seria a produção de uma história, baseada em um conteúdo previamente estudado.

d) ao escreverem suas próprias HQs, os alunos desenvolvem a habilidade da escrita.

e) estimula a criatividade, pois inspira a criança a fazer sua própria história e arte, tendo como base o que ele viu nos gibis e suas próprias experiências de vida;

f) é um material barato e abundante, de fácil acesso e com uma variação enorme de temas e contextos;

g) promove a melhora da capacidade do desenvolvimento do senso crítico e responsabilidade social.

h) as HQs podem ser utilizadas como base para jogos e atividades, como adivinhações, desafios de escrita e outros.

É nítida a importância das HQs como uma poderosa ferramenta didática para envolver os alunos e promover o aprendizado de uma forma divertida e interativa. Embora existam alguns contra-argumentos contra o uso de quadrinhos na sala de aula, os benefícios superam as desvantagens. Os quadrinhos podem envolver leitores relutantes, ajudar os alunos a reter informações e promover a criatividade e o pensamento crítico. Educadores e pais devem considerar a incorporação de histórias em quadrinhos em seus métodos de ensino para aprimorar o aprendizado e o envolvimento dos alunos.

O Humor nos Gibis

Possenti (1998) descreve, por meio de uma criteriosa análise linguística, quais os gatilhos textuais que garantem o efeito humorístico em piadas, aqui entendidos com textos breves de humor. Sua pesquisa consiste em identificar a técnica empregada para provocar o riso, o que envolve um estudo detalhado da forma típica da piada. Porém, a pesquisa de Possenti não se restringe à estrutura, isto é, a observação dos elementos que compõem o texto cômico. Indo além da mera descrição estrutural e propondo uma reflexão sobre os estratégias linguísticas adotados pelo autor da piada para atingir o efeito desejado.

Do ponto de vista estritamente linguístico, as piadas interessam como peças textuais que exibem com bastante clareza um domínio da língua de alguma forma complexo (e as piadas mostram que todos o são). Qualquer domínio que uma teoria linguística tematize pode ser exemplificado por uma piada cujo funcionamento depende basicamente de sua análise e interpretação); (POSSENTI, 1998, p.26).

Apesar da pesquisa de Possenti (1998) ser focada em textos estritamente verbais, estudos sobre o humor em gibis podem ser beneficiados ao se inspirarem em suas observações e constatações, visto que também há forte presença de textos verbais na linguagem empregada nos quadrinhos, além de gibis também serem peças textuais que exigem um domínio avançado da língua. Não somente na compreensão e interpretação da palavra escrita, como também da relação de imagens entre si e entre elas e as palavras.

Com efeito, não há exagero em afirmar que há piadas no interior das HQs e que aquelas histórias curtas, geralmente de três quadros ou uma página, são, praticamente, piadas ilustradas. O que as tornam especiais é justamente o fato delas não se limitarem ao verbal; muito pelo contrário, às vezes, não há um diálogo ou uma narração que acompanhe o desenho. Isto não significa que tais histórias dispensem completamente a linguagem verbal, uma vez que é necessário um título que oriente a interpretação do "leitor".

Assim, entendemos que a leitura e interpretação de gibis não deve ser subestimada. Não se deve esperar que as crianças, ou mesmo adultos, compreendam e interpretem de forma eficiente uma HQ por se tratar de um gênero textual menos sofisticado, portanto, menos desafiador.

Essa postura não poderia ser mais equivocada, para não dizermos preconceituosa e obtusa, já que os gibis estão entre os gêneros textuais mais ricos em recursos textuais, a ponto de assimilarem e adaptarem linguagens próprias de praticamente todos os gêneros, desde a pintura e literatura até o cinema e games. Exigindo, desse modo, habilidades específicas por parte do leitor, seja adulto ou criança, para que possa interpretar o texto misto (verbal e não verbal), nem sempre claro.

Nesse ponto, é importante salientar que para Possenti (1998) há uma “interpretação correta” quando se trata de textos humorísticos, mesmo reconhecendo que um texto pode ser mais aberto a interpretações do que outros, o pesquisador não admite que uma leitura que não leve ao entendimento do efeito de humor possa ser considerada “aceitável”: “[...] sem dúvida, existem textos que são muito abertos [...] Isto é, sobre os quais o leitor deve trabalhar para escolher entre as diversas interpretações possíveis (ou apenas para descobri-las e ficar com todas), mas há outros que lhe impõem uma leitura única” (POSSENTI, 1998, p. 52).

Possenti (1998) fala em “leitura desautorizada”, quando o leitor não compreende ou se recusa a atender a condução de quem produziu a piada para assumir uma determinada interpretação que inevitavelmente levaria ao riso. Ele defende que “A possibilidade de controle, no caso, é a apreensão do efeito de humor: se tal efeito não se produz, não é “sacado”, pode-se dizer ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo a demanda (POSSENTI, 1998, p. 53).

O conceito apresentado acima pode soar um tanto polêmico, se considerarmos que leitores diferentes podem interpretar um mesmo texto, no caso um gibi, de formas diferentes e ambos chegarem a uma leitura satisfatória do ponto de vista subjetivo; contudo, o autor não sentencia que não possa haver múltiplas interpretações possíveis ou que só possa haver uma satisfatória, mas que o texto pede uma interpretação específica para que se alcance o riso. Nada que fira a liberdade do leitor.

Argumentar que um texto impõe a seus leitores uma leitura única, sob pena de não entenderem sua razão de ser, não (é a mesma coisa que dizer que o leitor é um receptor passivo de um texto, diante do qual só lhe resta a mera decodificação, isto é, o agendamento puro e simples de seu conhecimento linguístico (POSSENTI, 1998, p. 61).

Quando um professor orienta seu aluno com as ferramentas linguísticas e semióticas necessárias para a interpretação de uma HQ, não significa que esteja orientando a leitura de seu aluno conforme sua vontade, mas sim, conforme as exigências do próprio gibi.

Isso justifica a “alfabetização” do professor em relação à leitura e interpretação de quadrinhos, para que possa auxiliar, por sua vez, os seus alunos a terem leituras mais ricas e proveitosas, disponibilizando-os recursos fundamentais para conquistarem a autonomia e emancipação como leitores.

Não devemos perder de vista que assim como “entender uma piada não é decodificar um texto, mas interpretá-lo” (POSSENTI,1998, p.72) o mesmo podemos afirmar a respeito do entendimento de um gibi, e que a interpretação demanda um trabalho do leitor, enquanto a decodificação demanda apenas de um conhecimento. Em outras palavras, ainda que o conhecimento seja imprescindível para a interpretação, não é suficiente para se efetuar-la. E como prevê-se que poderia vir a inspirar o estudo de outros gêneros textuais, diz Possenti (1998, p. 73) “Restrinjo-me aqui ao domínio da piada, mas penso que esta hipótese pode ser postada para qualquer tipo de texto de qualquer natureza”.

Como esperado em análises linguísticas, a pesquisa que serviu de base para o presente artigo fundamenta-se na análise de palavras, frases e ao discurso como um todo, mas como o nosso objeto de estudo é misto e explora ao máximo códigos não verbais, como cores, formas, perspectiva e composição, para citarmos alguns, os procedimentos descritos por Possenti (1998) foram adaptados, acrescentando observações a respeito dos elementos extra-linguísticos próprios da chamada “gramática das histórias em quadrinhos”.

METODOLOGIA

Na primeira etapa, foram analisadas pesquisas e obras acadêmicas, especialmente do Dr. Waldomiro Vergueiro, professor emérito da USP e especialista em HQs. Na segunda etapa, analisamos tirinhas da “Turma da Mônica” com ênfase em sua parte estética, narrativa e o aspecto do humor, tomando como orientação para nossas análises de gibis a pesquisa de Sirio Possenti sobre o efeito de humor em piadas (1998) e em RAMOS (2007) que se discutem as semelhanças entre termos e piadas. Respeitando a complexidade linguística e semiótica do gibi conforme diz em “Caberia ao docente estimular o ato de ler dos alunos, intercalando e analisando os dois códigos, o visual e o verbal. Os quadrinhos, no seu entender, estariam longe de serem uma leitura simplória” 2007, p.15). Já conforme Vergueiro (2004, p.24);

No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, cabe ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos (VERGUEIRO, 2004, p. 24).

MODELOS PARA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE GIBIS EM SALA DE AULA

Elegemos histórias curtas da “Turma da Mônica” para nossa demonstração, uma vez que os gibis de Mauricio de Sousa são amplamente conhecidos e, provavelmente, os alunos já estarão familiarizados com os personagens e seus contextos.

O primeiro ponto a ser ressaltado, é justamente, aproveitar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gibi a ser trabalhado. Recomenda-se, ao menos nas primeiras atividades e, principalmente, entre os mais novos, dar preferência a títulos nacionais, porque a cultura representada nos gibis não entrará em conflito com o que já é familiar às crianças. Iniciar atividades de leitura por mangás, por exemplo, ou mesmo, quadrinhos nacionais não convencionais, causaria um estranhamento que não seria adequado para um primeiro contato, que se pretende agradável.

Outro ponto a ser observado é a extensão da história. O mais didático seria começar por histórias curtas, de preferência, de três quadros, como as clássicas historinhas em três atos que tradicionalmente fecham as edições da “Turma da Mônica”. A estrutura dessas historietas se assemelha muito ao de uma piada, na qual somos primeiramente apresentados a algo, em seguida induzidos a criar uma determinada expectativa, para, enfim, termos nossa expectativa quebrada por um desfecho inusitado. Se bem sucedida, a quebra de expectativa não gerará frustração, mas sim riso e ela se configurou como um legítimo texto cômico.

Lembramos que as atividades descritas a seguir são apenas sugestões elaboradas a partir dos estudos consultados para nossa pesquisa e que não foram testadas in-loco; assim sendo, os professores

devem se sentir livres para adaptá-las às necessidades de seu contexto escolar. Por exemplo, deixamos ao critério do professor iniciar a atividade por uma leitura livre das tirinhas ou uma leitura concomitante com a análise.

Outras formas de variar a atividade seria propô-las em grupo ou individualmente. Nas demonstrações, simulamos atividades em grupo com leitura e análise simultânea, já que o objetivo é “treinar” a leitura e interpretação da criança para que se aproprie da linguagem dos gibis, principalmente, ao que diz respeito ao humor, para posteriormente fazer leituras e interpretações sozinha.

Vejamos a primeira historieta:

Figura 01 - Tirinha 01



Fonte: Site Researchgate

Pode-se iniciar o exercício de interpretação pedindo que as crianças identifiquem as personagens em cada quadro. Pode-se perguntar, por exemplo, se as mulheres adultas seriam irmãs ou babás das personagens infantis nas camas. E ao obter a resposta dos alunos de que são as “mães”, perguntar como chegaram a essa conclusão. Nessa fase da atividade as crianças terão a oportunidade de compartilhar o conhecimento prévio que possuem do gibi uns com os outros.

No decorrer da atividade, é importante orientá-las a se aterem aos detalhes, sem, no entanto, entregar quais os elementos mais fundamentais. O objetivo é incentivar os alunos a explorarem tanto os elementos verbais quanto os não-verbais, com o mínimo de intervenção adulta. Trei-

nar, assim, seu olhar para observar objetos dispostos no cenário, identificação dos personagens, as emoções expressas pelas feições deles, a escolha pelo desenho em preto e branco (inclusive, poder-se-ia questionar as crianças do motivo pela preferência pelo preto e branco e se não soubessem responder, informá-las de que foram publicadas originalmente em jornais impressos e por razões de barateamento não eram coloridas).

Assim, como também relacionar o que é dito e o que é mostrado. Cada aluno poderia ser convidado a apontar um detalhe, de tal forma que todos pudessem contribuir para a percepção do máximo de elementos. Ao se esgotar a exploração de um quadro se passaria para o seguinte. Uma sequência de perguntas enriquecedoras feitas aos alunos poderia ser “A que horas do dia se passam as cenas?”, após responderem “de noite”, “O que faz pensar que é de noite?”. Aqui abriríamos um parêntese para destacar que a atividade foi idealizada para os anos iniciais do fundamental, mas estamos cientes de que são mais trabalhados a partir do sexto ano e com crianças mais maduras é necessário tato para não entediá-las com questionamentos elementares que possam ser considerados como “bobos” por elas.

Após identificar os elementos constituintes dos quadros, pode-se indagar às crianças o motivo pelo qual o autor da tirinha escolheu este ou aquele elemento. Aqui iniciar-se-ia um processo de afunilamento interpretativo, que consiste em demonstrar curiosidade pelos elementos mais relevantes. No caso, deseja-se que ao menos uma das crianças note que no terceiro quadro, apesar da semelhança, o livro que a mãe da Magali está lendo não é um livro de contos de fadas, mas de receitas.

Podia-se começar a atividade, logo após a leitura, perguntando objetivamente “Vocês entenderam o que há de engraçado na tirinha?” ou ainda “Alguém achou a tirinha engraçada? Se achou, porque achou?” Todavia, isso estragaria a experiência daquelas que não entenderam a “piada” de primeira. A ideia é que elas desbravem a tirinha em seu ritmo e cheguem a conclusão da forma mais espontânea possível.

Dependendo da faixa etária, é possível que o exercício não seja tão óbvio e mesmo entre crianças mais maduras pode ser que alguém manifeste uma interpretação não autorizada, que não conduza ao efeito de humor, ou mesmo incoerente. Nesses casos, é preciso estar atento para corrigi-la amigavelmente, não reprimindo-a e evitando que seus coleguinhas venham a zombar dela. Correndo o risco da atividade surtir efeito oposto ao desejado.

Uma forma criativa de intensificar o efeito de quebra de expectativa que gera o riso seria entregar as tirinhas para as crianças cobertas por uma folha sulfite e pedir que fossem arrastando-a para direita devagarinho um quadro por vez. Elas, inevitavelmente, reconheceram um padrão estabelecido entre o segundo e o primeiro quadro. Assim, antes de descobrirem o terceiro quadro poderia convidá-las a imaginarem o que poderia haver na última cena. A surpresa seria reforçada pelo retardamento da revelação e o prazer gerado também maior.

Por último, seria interessante verificar se as crianças relacionaram o conteúdo da fala das mães com as características dos filhos. Se não, a melhor conduta a ser adotada seria pedir que descrevessem o físico dos personagens, mesmo cobertos, o que exercitava “os olhos da mente”, assim como a personalidade delas; depois, poderia se discutir características do que é dito pelas mães, sem jamais pronunciar as palavras

“semelhanças” ou “diferenças”. Em algum momento, associariam os porquinhos com a sujeira do Cascão, o nariz grande do lobo com os dentes da Mônica, pode-se chamar a atenção para o fato de que a próxima fala da mãe da Mônica seria “que dentes enormes os seus, Vovó!” (um excelente pretexto, diga-se de passagem, para trabalhar intertextualidade com as crianças). Finalmente, seria associada a receita culinária à compulsão por comer da Magali.

Só então, depois que as crianças tivessem descoberto a graça com seus próprios esforços cognitivos é que o professor estaria livre para fazer uma análise mais fria com os alunos e completar eventuais lacunas. A atividade surtirá mais efeito caso seja reforçada com uma segunda leitura, como a da tirinha 2, que compartilha algumas semelhanças com a primeira. Semelhanças essas que os próprios alunos devem ser capazes de reconhecer. Vejamos:

Figura 02 - Tirinha 02



Fonte: Site Atividade Educativa

Alguns pontos em comum entre a primeira e a segunda tirinha são o fato de serem em preto e branco, se passar à noite, ter contação de história antes de dormir, inclusive o conto de fadas é o mesmo. Diferenças: troca da figura da materna pela figura paterna, redução na quantidade de personagens e até a mudança de ângulo na composição da cena. Nessa tirinha temos uma espécie de desenvolvimento do primeiro quadrinho da tirinha número 1. A piada que estava resumida em uma única cena foi dividida em três etapas: contextualização, criação de expectativa, e revelação.

O grande diferencial em relação a historieta anterior é que na primeira o riso é provocado por uma quebra de expectativa, uma vez que não havia como saber que no último quadrinho teríamos a Magali e um livro de culinária. Já na segunda tirinha a expectativa das crianças será confirmada, pois a presença do Cascão deve levá-las a supor que o conto será dos três porquinhos. Dessa vez, a satisfação das crianças ocorrerá pelo prazer em acertar o desfecho da história.

A próxima tirinha é excelente para treinar a habilidade de interpretação de elementos 12 não verbais. Na figura 03, temos uma história do Chico Bento em que não há o emprego de palavras, além do título, óbvio. Porém, pode-se chamar a atenção das crianças para o fato de que o homem (deixe que as crianças conclua sozinhas que é o pai do Chico) de chapéu de camisa verde está conversando com o outro de camisa vermelha. Sobre o que eles estariam conversando?

O jogo agora seria propor que as crianças interpretassem as imagens dos balões e produzissem textos que pudessem formar um diálogo coerente com o contexto. Outra atividade poderia ser debater com as crianças o motivo do porquinho de estimação do Chico ser retratado correndo em uma esteira no quadro final. Em quadrinhos sem palavras é imprescindível que as crianças interpretem as feições e gestos dos personagens, cenário e cores. Assim, aqui também poderia se verificar se conseguem inferir o período do dia a partir das cores e tons do desenho. Finalmente, também dá para ensinar as crianças a perceberem a passagem de tempo entre os quadros.

Figura 12 - Tirinha 03



Fonte: Site Pinterest

Tomando como gancho, mais uma vez, a tirinha do exercício anterior, pode-se trabalhar uma história com um pouco de linguagem verbal, como a que vemos na tirinha 4. A sugestão de atividade seria tentar uma abordagem diferente, ainda que seguindo os mesmos critérios analíticos empregados até então.

A proposta agora seria explorar a interdisciplinaridade com as crianças, debatendo com elas quais seriam os períodos históricos representados em cada quadrinho e quais os elementos que permitem reconhecê-los. Também é possível repetir as mesmas atividades dos três primeiros exemplos.

Figura 13 - Tirinha 04



Fonte: SITE PINTEREST

Por fim, como última sugestão de proposta para atividades didáticas em sala de aula com gibis, recomendamos a impressão de cópias coloridas de histórias curtas para serem entregues aos alunos, porém, com os quadrinhos recortados. Em seguida, o professor poderia demonstrar à sala como montar uma história colocando-a em ordem. Sugerimos que use uma cópia ampliada e fita adesiva para fixar as folhas na lousa.

O ideal é que o professor erre a sequência de propósito várias vezes e parabenize os alunos atentos quando se manifestarem com orientações de mudanças nas sequências. Depois que for certificado o entendimento de todos a respeito da lógica da atividade, deve-se convidá-los a montar o próprio quebra-cabeça de gibis. Para montar corretamente a narrativa, principalmente se houver pouca ou nenhuma linguagem verbal, será necessário que exerçam ao máximo o potencial interpretativo. E ao final, ao chegarem ao desfecho da história, terão como recompensa o riso.

Antes de concluirmos este capítulo, acreditamos que seja válido informar que apesar de não termos feito uma pesquisa de campo, as atividades descritas foram testadas ao menos uma vez em situação real com alunos de ambos os sexos da quarta série de uma escola particular na cidade de São Paulo, pois nossa pesquisa foi inspirada em um Projeto Integrador em que empregamos gibis para auxiliar em aulas de reforço de leitura para alunos com atraso de aprendizado no contexto da pandemia de Covid-19. E mesmo que reconheçamos que a experiência foi muito restrita e, portanto, não possui o peso científico necessário para comprovar a eficiência da proposta de didática, ainda assim, não podemos deixar de compartilhar o resultado positivo que obtemos. As crianças demonstraram engajamento, assimilaram o

aprendizado de leitura e a professora adotou o uso de HQs em suas aulas a partir de nossa intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa é, sem dúvida, despertar o interesse pela leitura em seus alunos. Outro desafio, que não se pode ignorar, é o de desenvolver as habilidades interpretativas deles, visto que ler exige do indivíduo muito mais que uma mera decodificação de palavras e figuras. Aqui, deve-se entender que o termo “eficiente” não está sendo empregado em um sentido neoliberal ligado ao conceito de “praticidade”; empregamos com o sentido de prazeroso, desbravador, emancipatório, que permite ao leitor se beneficiar ao máximo das riquezas culturais, ou mesmo econômicas, que um texto pode oferecer.

Em outras palavras, ler e interpretar bem são metas a serem alcançadas nos anos iniciais do ensino fundamental e previstas na BNCC (2017). E é preciso que os professores responsáveis pelo ensino da leitura e da interpretação sejam criativos e recorram a estratégias didáticas para garantirem o aprendizado do jovem leitor. De fato, entre as possíveis abordagens pedagógicas, sugerimos o uso de gibis na sala de aula como forma de introdução à prática da leitura devido tanto à identificação e familiaridade das crianças com as HQs quanto pela ludicidade intrínseca delas, como constatado em Rama (2015) e Barbosa (2006).

Nesse sentido, para que a leitura, por parte dos alunos, seja mais satisfatória e a experiência mais enriquecedora, o recomendável é que o professor domine a linguagem dos quadrinhos, para servir de guia aos jovens leitores. Uma vez que a gramática das HQs é vasta em elementos verbais e não verbais, como detalhado em McCloud (1995), optamos por restringir nossa pesquisa aos elementos relacionados ao efeito de humor. Esses fatores resultaram na comprovação da necessidade de professores preparados para auxiliar as crianças a compreenderem as pistas linguísticas e semióticas dos gibis, para desfrutarem do humor, nem sempre evidente.

A partir desse estudo, é possível afirmar que simplesmente ser alfabetizado não é suficiente para apreciar uma piada apresentada na forma de HQ. É preciso ler nas entrelinhas, associar imagem e as falas dos balões, conhecer as onomatopeias e até a sequência correta de leitura dos quadros que compõem a narrativa. E, no caso dos gibis, o subentendido costuma predominar já que o texto não verbal complementa o texto verbal. Além do mais, há a sarjeta, o espaço em branco entre os quadros, responsável por convidar o leitor a preencher as lacunas do discurso com sua imaginação.

Diante disso, entende-se que até é possível uma leitura superficial e pobre de gibis por um leitor não habituado com a linguagem própria do gênero, mas para leituras mais enriquecedoras, que revelam não só o humor e provoquem o riso como também críticas sociais, por exemplo, discussões sobre representatividade e preconceito linguístico, é imprescindível que haja um orientador, isto é, um professor conhecedor de tal gênero, como ocorre com outros, por exemplo, romances e artigos científicos, que não costumam ser mais levados à sério na sala de aula.

Assim sendo, o humor em gibis pode ser um grande aliado do professor para incentivar a leitura e servir de ponte aos seus alunos para a literatura. Contudo, a linguagem dos gibis não deve ser subestimada, pois sua complexidade e sofisticação foram evidenciadas neste estudo. Por outro lado, não se deve confundir “complexo” com “complicado”, pois, curiosamente, trata-se de uma linguagem de fácil assimilação por crianças e muito intuitiva, mas que o aprendizado pode ocorrer mais rápido e de forma mais enriquecedora com a mediação de um professor.

Consideramos, portanto, ser de suma importância a formação de professores quanto à linguagem das HQs, tanto em cursos de graduação em licenciatura quanto em cursos de formação continuada, além do incentivo de pesquisas na área que objetivem a produção de material didático para aplicação em sala de aula. Inclusive, esperamos inspirar estudos de campo, focados na recepção de leitores iniciantes de gibis, que possam trazer mais contribuições para as discussões que envolvem a fomentação de leitura e o desenvolvimento de habilidades interpretativas pelos alunos da em processo de letramento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Caio. **A receptividade a personagens LGBTQIA + nas histórias em quadrinhos de super-heróis.** Mestrado (Pós-Graduação em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/27597> . Acesso em: 12 maio 2023.

A REPRESENTAÇÃO **social e a sexualização nos quadrinhos.** 3a Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigo_080620152249002.pdf . Acesso em: 12 maio 2023.

ARTUR, Margareth. **Qual o papel dos personagens negros nas histórias em quadrinhos brasileiras?** Jornal da USP, São Paulo, 2020. ISSN - 2525-6009. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/qual-o-papel-dos-personagens-negros-nas-historias-em-quadrinhos-brasileiras/> . Acesso em: 17 abr. 2023.

ATIVIDADES Educativas. **Desenhos de tirinhas da turma da Mônica para colorir,**

2021. Atividades educativas para crianças. Disponível em: <https://atividadeseducativa.com/desenhos-de-tirinhas-da-turma-da-monica-para-colorir/> . Acesso em: 22/04/23.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula/** Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Waldomiro Vergueiro, (orgs). 3ed- São Paulo: contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> .

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Aprender e ensinar, construir e interagir. Brasília: MEC, 1997.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 1995.

NEVES, S. C. 2012. **A História em Quadrinhos como Recurso Didático em Sala de Aula.** Monografia (Artes visuais) Universidade de Brasília, Palmas, Tocantins. 30p.

POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua: Análises Linguísticas de Piadas.** São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1998.

PINTEREST. 2023. **Pinterest é uma rede social de compartilhamento de fotos.** Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/318559373617162884/>>. Acesso em 21/04/23.

_____. 2023. Disponível em: **Pinterest é uma rede social de compartilhamento de fotos.** <<https://br.pinterest.com/pin/559713059931170348/>>. Acesso em: 19/04/23.

RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro. (orgs) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS. Paulo Eduardo. **Tiras Cômicas e Piadas: duas leituras, um efeito de humor.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.421. .2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos.** São Paulo: Criativo. 2017.

NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho - UNINOVE (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2023).

INCLUSÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA FORMANDO CIDADÃOS



RESUMO: O presente trabalho destaca-se como uma revisão bibliográfica que abarca conhecimentos fundamentais na área da educação, passando pelas áreas de gestão escolar e da psicopedagogia. A discussão traçada visa responder ao seguinte questionamento: Preocupada em trazer à baila importantes questões éticas referentes à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária por meio dos processos educacionais, este artigo aborda o tema da qualidade da educação inclusiva pensado sobre a ótica de dois profissionais educadores, o gestor democrático e o psicopedagogo institucional (escolar), sem esquecer-se do papel fundamental que o professor também desempenha para a construção de valores éticos por parte de educandos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Democrática; Psicopedagogia Institucional; Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo em constantes transformações baseadas nos processos de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2008), na qual novos paradigmas são introduzidos em nossa sociedade produzindo mudanças em todos os setores, inclusive nos sistemas de ensino e nas escolas. As novas realidades observadas a partir dessas transformações nem sempre produzem fenômenos que de fato contribuam para a melhoria das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e geográficas das nações.

Ao contrário, muitas delas geram subjugo, crises ambientais e éticas, problemas socioculturais, dentre eles o aprofundamento das desigualdades sociais e supervalorização de algumas culturas em detrimentos de outras, assim como problemas discriminatórios quanto ao gênero, a etnia e, até mesmo, a questões biológicas referentes ao desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo patológico.

Refletindo sobre o contexto de crise de valores e de exclusão social vivida em nosso mundo, e pensando em como superar esses problemas experimentados em nossa sociedade a partir dos processos educacionais, levantou-se a hipótese de que a escola que experimenta o processo de gestão democrática, associado a um trabalho psicopedagógico, pode apresentar maior eficiência e eficácia na promoção de uma educação de qualidade e cidadã mais equitativa.

Isso porque, acredita-se que a escola deve fazer frente a essas realidades, aproveitando o que é (re) produzido de bom, como por exemplo, os avanços tecnológicos e científicos, a maior integração mundial, mas também sendo um local de luta contra as adversidades do sistema, promovendo uma formação de qualidade social, sendo um ambiente de inclusão e de valorização das questões éticas.

Do mesmo modo que, se vê o psicopedagogo institucional como um profissional que agrega conhecimentos sobre as mais variadas formas de aprendizagem humana, sendo sua contribuição imprescindível nessa luta.

Entende-se que uma escola onde os processos de gestão sejam participativos e democratizados haverá uma maior possibilidade do desenvolvimento cidadão do aluno, buscando melhorias na qualidade de ensino, dando voz a todos os segmentos que constituem o ambiente escolar, visando à formação de valores e o alcance das metas educativas por parte de toda pessoa que deseja forma-se, independentemente de sua situação social, cultural ou biológica.

Como pode ser observado, o presente trabalho versa sobre questões relevantes acerca da promoção de uma educação de qualidade, com base na formação cidadã, na construção ética e na inclusão de alunos em situação de pobreza e com dificuldades de aprendizagens, pensando sobre a ótica da educação interdimensional, de Antônio Carlos Gomes da Costa, e dos quatro pilares da educação, do Relatório de Jacques Delors.

Para realizá-lo, elaborou-se uma revisão bibliográfica, na qual o tema foi pensado sob o olhar da ação psicopedagogia em conjunto com a equipe de gestão escolar, buscando demonstrar como esses profissionais, através de seus saberes, habilidades e competências, podem juntos intensificar os meios de desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva, visando à formação integral do aluno.

Pretendendo responder em suas linhas ao seguinte questionamento – A psicopedagogia e a gestão democrática têm potencial de transformação social através da promoção de uma educação cidadã de qualidade?

Traçou-se quatro objetivos para a realização deste trabalho, sendo um geral e três específicos. O objetivo geral é investigar o trabalho da equipe de gestão, a fim de demonstrar sua contribuição para a formação cidadã do alunado e para a prática da educação inclusiva, a partir da estimulação de um trabalho conjunto entre gestores e psicopedagogos, promovendo uma educação de qualidade social, integrada, interdimensional e fundamentada na construção de valores éticos fundamentais para redução de alguns dos problemas socioculturais vivenciados na atualidade.

E está apoiado na construção de três objetivos específicos, sendo eles: Demonstrar que a equipe de gestão tem papel fundamental na inclusão de alunos e na formação de cidadãos críticos e reflexivos, com base na construção de valores éticos na escola, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; Analisar a atuação do psicopedagogo na instituição escolar, dimensionando seu trabalho com as formas de aprendizagem humana e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e da qualidade; verificar que, trabalhando junto com os psicopedagogos, a equipe de gestão escolar pode contribuir para a inclusão escolar e para o aumento da qualidade de ensino, transformando a escola em um local de formação intelectual e cidadã que prepara os alunos para atuarem de modo mais justo e equitativo, solidário e cuidadoso, em suas relações socioambientais.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA FORMANDO CIDADÃOS

A Gestão Democrática, em nosso entender, é a concepção de organização e gestão escolar que mais colabora para que a escola cumpra com sua função social. Por esse motivo, dedicamos esse tópico para apresentar os aspectos mais relevantes da gestão escolar democrática, demonstrando como eles contribuem para a formação cidadã dos alunos.

A escola é uma instituição social que precisa se adequar aos momentos vividos pela sociedade, perdendo e ganhando atribuições de acordo com as mudanças mais significativas que ocorrem nas bases sociais.

Conforme Vieira (2002) estamos vivendo um período de transformações sem precedentes na história da humanidade, sendo nossa sociedade intitulada de sociedade do conhecimento, na qual o elemento central e de maior importância para a construção de nossos meios de vivência é o conhecimento. Desse modo, temos a centralidade da instituição escolar redefinida em nossa sociedade.

Ou seja, apesar de existirem diferenças quanto ao que se espera da escola (devido aos motivos supracitados), há um uníssono quanto a alguns aspectos. Por exemplo, a maioria dos autores que abordam esse assunto concorda que parte da função social da escola é formar cidadãos a partir do desenvolvimento pleno da pessoa, construindo conhecimentos, valores e atitudes.

Libâneo (2008) nos apresenta a seguinte definição para a função social da escola:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2008, p. 137).

Formar cidadãos significa formar nossos alunos para o exercício pleno da democracia, para o cumprimento de seus deveres e busca incessante pelos seus direitos, a fim de que se tornem pessoas conscientes e comprometidas com o desenvolvimento justo, equitativo, solidário e sustentável da sociedade, do meio ambiente, de nossos modos de (re) produção socioespacial.

Concordamos com Libâneo e outros teóricos da educação, crendo que superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando novas formas mais democráticas e participativas, pode ser um meio de contribuir para formação cidadã do alunado, auxiliando assim no cumprimento da função social escolar.

Para nós, a gestão escolar democrática contribui de forma significativa para a democratização da sociedade, a partir da formação cidadã dos alunos, visto que em seus moldes de atuação visa o exercício da participação consciente (da cidadania) na escola.

A gestão escolar democrática traz para a prática algo que em muitas escolas têm ficado só na teoria, estimulando a participação de toda a comunidade escolar na organização e nos processos decisórios que envolvem o todo administrativo e pedagógico, gerenciando recursos humanos e materiais do modo a promover uma educação de qualidade, inclusiva e para a vida.

Quando, durante um processo de gestão escolar democrática, formas de participação da comunidade escolar são postas em prática, todos os segmentos que formam a escola reconhecem-se como construtores desse seu do espaço de vivência – sua escola – e certamente, levam para outras esferas de atuação social esse exemplo de participação, de cumprimento de deveres e direitos. Por isso acreditamos que os alunos que experimentam essa forma de gestão em suas escolas têm maior potencial para atuar também de modo participativo e consciente na sociedade, no trabalho, em família, no mundo.

Obviamente, a participação consciente e a formação de uma ideal de justiça, de solidariedade e de sustentabilidade socioambiental, só serão desenvolvidas plenamente, caso a gestão democrática seja igualmente justa, solidária e sustentável. Os meios de envolvimento da comunidade na gestão escolar variam desde a formação dos conselhos de classe, conselhos escolares, associação de pais e moradores até a formação de grêmios estudantis.

Um gestor democrático viabiliza em sua escola a formação mais efetiva de cidadãos, trabalhando em conjunto com o professor, o coordenador pedagógico, com as instâncias representativas da comunidade, e quem sabe com o auxílio de um psicopedagogo.

Vejam no tópico a seguir a atuação profissional do psicopedagogo, para então entendermos como essa dupla, gestor democrático e psicopedagogo, pode proporcionar um ambiente escolar que foque a busca pela qualidade de ensino, pela inclusão e pela formação cidadã e ética do alunado.

A contribuição do psicopedagogo para a qualidade e inclusão educacional

A psicopedagogia é uma área do conhecimento científico que está debruçada sobre estudos do processo de aprendizagem humana, visando entender como se dá a construção da aprendizagem e a realizar intervenções neste processo de forma terapêutica ou preventiva.

No Brasil, os estudos psicopedagógicos iniciaram-se há cerca de 30 anos atrás. Mas, em outros países, a psicopedagogia se destacou como área de estudo há mais tempo. Na França, local onde seus estudos foram originados, a psicopedagogia já é reconhecida como ciência desde o século XIX, tendo como expoentes de seus estudos Pichon-Rivière, Françoise Dolto e Lacan. E na Argentina, países no qual a psicopedagogia ganhou mais força para os avanços científicos, os estudiosos Jorge Visca, Alicia Fernandez e Sara Paín se sobressaem como grandes nomes desse conhecimento, e muito influenciaram os estudos brasileiros devido à proximidade geográfica e ao fácil acesso a literatura (BOSSA, 2011).

Tendo seu próprio arcabouço teórico, seus próprios métodos de prevenção, de diagnóstico e de tratamentos terapêuticos, a psicopedagogia é uma área interdisciplinar do saber que buscou na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Linguística, na Fonoaudiologia e na Neurologia (campo de estudo da medicina) conhecimentos para formar seu escopo teórico, para definir seu objeto de estudo e para delimitar seu campo de atuação.

Composta por dois campos de atuação, institucional e clínico, a psicopedagogia estuda os padrões normais e patológicos de aprendizagem, buscando potencializar o ato de aprender nas escolas, nas instituições sociais, empresas, hospitais ou até mesmo fazendo sua intervenção na própria família, ou seja, na sociedade como um todo (Beauclair, 2009); podendo atuar de modo preventivo em instituições como escolas, hospitais e empresas, sendo está à chamada psicopedagogia institucional, ou de forma curativa nos consultórios com atendimentos individualizados.

O psicopedagogo é um profissional que domina os atos que envolvem o processo de aprendizagem, podendo reconhecer formas de intensificá-lo, tanto em pessoas com padrões normais de aprendizagem, como em pessoas com padrões patológicos.

Como o nosso trabalho se dedica a escola e a busca da melhoria na qualidade do ensino, visando uma formação plural, ética, cidadã e para todos, desejamos apresentar esse profissional, como um agente que pode contribuir e muito para a formação de espaços de ensino com as características citadas acima, auxiliando a equipe de gestão com a viabilização de práticas educativas que corroborem com o esperando.

A seguir apresentamos a Psicopedagogia Institucional, um dos campos do saber psicopedagógico, e sua contribuição para a qualidade de ensino e para a inclusão.

Na instituição escolar o psicopedagogo pode trabalhar com vários segmentos da escola, sempre com foco no processo de aprendizagem, visando potencializá-lo.

Sabemos que a aprendizagem não ocorre somente na escola (podemos aprender em qualquer lugar onde haja estímulos para tal), no entanto não podemos negar que a escola é a principal responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

Por isso, quando o psicopedagogo atua na escola, com práticas que estimulem os processos do ato de aprender, ele auxilia no cumprimento de sua função social de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo (BOSSA, 2011).

Mas, com quem o psicopedagogo trabalha na escola? Como ele atua? Como pode contribuir para a inclusão escolar e para a qualificação dos processos? Segundo Bossa,

Pensar a escola, à luz da psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade (BOSSA, 2011, p.143)

Ou seja, o foco de trabalho psicopedagógico institucional é o modo como se aprende, englobando não só os alunos em suas análises, como também professores, gestores, enfim educadores, na medida em que são eles os mediadores desse processo de construção.

A psicopedagogia busca melhorar as relações com a aprendizagem, melhorando a qualidade da construção da própria aprendizagem de alunos e educadores.

Assim, a atuação do psicopedagogo na escola pressupõe projetos que favoreçam a aprendizagem, primando pela qualidade do ensino e pela inclusão de todos os alunos inscritos na instituição. Esses projetos podem ser:

Diagnóstico da escola. Busca a identidade da escola. Definições de papéis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades, diante do aprender. Instrumentalização de professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender. Reprogramação curricular, implantação de programas e sistemas avaliativos. Oficinas para vivências de novas formas de aprender. Análise de conteúdo e reconstrução conceitual. Releitura, resignificando sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo. O papel da escola no diálogo com a família (BOSSA, 2011, p.140).

Dominando questões referentes à aprendizagem, bem como metodologias e técnicas de trabalho junto à família e a outros profissionais, o psicopedagogo pode, por exemplo, junto a equipe gestora realizar trabalhos que diminuam a evasão escolar, conscientizando alunos e pais da importância do aprendizado e da escola.

Realizando o diagnóstico da escola, pode perceber os alunos que não estão conseguindo construir sua aprendizagem, pois apresentam alguma dificuldade ou problema de aprendizagem, ou até mesmo uma dificuldade escolar, e assim, sugerir práticas mediadoras alternativas aos professores e gestores, favorecendo a participação desses alunos nos processos de ensino aprendizagem.

Do mesmo modo que, podem sugerir e indicar, aos pais, profissionais para tratamento terapêutico mais específico, fazendo ele mesmo um acompanhamento diário dos alunos que apresentem tais problemas.

Outra ação seria a realização de palestras, oficinas e minicursos que auxiliem na qualificação da escola, a partir de suas análises, propondo manutenção de práticas exitosas de ensino, bem como sugerindo a reavaliação daquelas que não têm sido tão produtivas.

É importante lembrar que o psicopedagogo escolar não trabalha com os conteúdos programáticos, visto que essa é uma das tarefas dos professores. Seu trabalho é em outras instâncias educativas. Conforme observado em trabalho anterior,

O psicopedagogo trabalha com reflexões e colaborações acerca de grandes desafios vividos pela escola, propondo soluções para o fracasso escolar, modificações no currículo, no planejamento e nos processos avaliativos, agindo em conselhos de classe e reuniões de pais, buscando fundamentar o trabalho com projetos, associando a afetividade à construção da aprendizagem, atuando inclusive na formação continuada dos professores (ANDRADE, 2013, p.45)

Por ser um profissional da aprendizagem, o psicopedagogo escolar desenvolve seus trabalhos com alunos, professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar, buscando construir habilidades e competências, desenvolvendo virtudes e potencialidades dos alunos, respeitando seus meios, condições e limites para conhecer, a fim de que a construção da aprendizagem seja de fato realizada por todos (ANDRADE, 2013).

Sendo assim, por atuar reduzindo e prevenindo o surgimento de dificuldades e problemas de aprendizagem e escolares, possibilitando e facilitando o processo de construção da aprendizagem por parte de todos os alunos, tendo eles condições consideradas normais ou patológicas de aprendizagem, acreditamos que o psicopedagogo colabora para a inclusão escolar.

Do mesmo modo que, por trabalhar com dados e diagnósticos da instituição, contribuindo para a constituição de práticas e metodologias mais amplas, socializadoras e significativas para os alunos, dentre outros motivos, cremos que este profissional é fundamental para a melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem desenvolvida na escola.

Para nós, o psicopedagogo é um profissional que ao atuar na escola, auxilia a equipe gestora na busca pela qualificação e pela inclusão.

Formação cidadã, ética e inclusão de qualidade

Nossa sociedade experimenta na atualidade uma grande crise. Costa (2008) afirma que mais do que uma época de crise, estamos vivendo a crise de uma época. (p.13). Sendo, uma das razões para tal, o esgotamento da razão analítico-instrumental dominante ao longo dos últimos séculos, a qual surgiu no Renascimento, tornou-se força hegemônica no Iluminismo e culminou na civilização industrial.

O autor explica que esse esgotamento é revelado a partir da incapacidade da modernidade, nascida do Iluminismo, de cumprir as promessas que marcaram o seu nascimento: liberdade, igualdade e fraternidade.

Vemos a razão, a ciência e a técnica em constante desenvolvimento. Observamos avanços em diversas áreas tecnológicas, como por exemplo, na automação industrial e na biotecnologia. Passamos por mudanças nos processos de produção, de organização do trabalho, de alterações nas concepções de Estado e das suas funções (hoje prevalece o modelo neoliberal), em paradigmas da ciência e do conhecimento.

No entanto, quando olhamos para os setores fundamentais da existência humana percebemos que esse modelo de desenvolvimento aplicado na maioria das nações é socialmente injusto e perverso, economicamente desigual e ambientalmente degradante.

Ou seja, se por um lado o modelo de desenvolvimento hegemônico (Ocidental-Capitalista) proporciona uma revolução tecnológica sem precedentes históricos, promovendo o fortalecimento das nações mais desenvolvidas e dos grupos sociais mais privilegiados; por outro lado aprofunda as desigualdades e a exclusão social, gera grandes malefícios ao meio ambiente, sem contar com a crise ética vivenciada.

O fracasso desse modelo dominante de desenvolvimento é reafirmado pela situação de degradação ambiental e pela persistência das injustiças sociais.

Mas, o que a escola pode fazer em relação a esse fato?

Nesse contexto de crise, a escola é muito importante, visto que é uma das instituições que mais impulsiona as transformações sociais, oferecendo meios cognitivos e operacionais aos alunos, afim de que se tornem cidadãos que saibam exercitar com consciência a sua cidadania. Libâneo (2008) nos chama atenção para esse fato.

As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências impostas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser promovida pela escolarização. O fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem de uma ampliação, cada vez maior, do número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses (LIBÂNEO, 2008, p.56).

No entanto, para que o aluno consiga intervir no mundo de forma ética, buscando a democratização da sociedade, a redução das desigualdades, a inclusão social, a adequação das formas de desenvolvimento ao ideal da sustentabilidade, a escola precisa (re-) significar suas práticas. Não cabe somente o ensino de conteúdos, a escola precisa trabalhar com base na formação conjunta de conceitos, atitudes, competências e habilidades. Um dos desafios da educação escolar no terceiro

milênio é oferecer serviços e resultados de qualidade, a fim de que os alunos que passem por elas ganhem condições de exercício da liberdade política e intelectual (LIBÂNEO, 2008).

Outro desafio seria a implantação dos Quatro Pilares da Educação, do Relatório Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir", nas práticas educativas.

Os quatro pilares da educação mencionados acima são: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Nesse ideal os educandos precisam desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, obtendo uma formação mais abrangente.

Costa (2008) ressalta que o legado iluminista para a escola já não dá conta dos desafios que os jovens devem enfrentar, uma vez que a base desse legado é o conteudismo. Para este autor, o desafio educacional está na integração das quatro dimensões co-constitutivas do humano: logos (razão), pathos (sentimentos), eros (desejo) e mytho (relação do homem com o mistério da vida e da morte). O que ele chama de educação interdimensional e apresenta como possível solução para a formação de alunos capazes de enfrentar os desafios de hoje.

O referido autor associa sua proposta educativa a algumas outras já existentes, uma delas é a proposta do Relatório Jacques Delors.

Para nós, o trabalho escolar como base no desenvolvimento integral do ser humano, se dá através de desenvolvimento conjunto de todas as dimensões, focando no desenvolvimento dos quatro pilares da educação e suas competências. Esse seria um modo bastante interessante para alcançarmos os objetivos de formar cidadãos com base na ética, na inclusão e com qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos em seu 2º artigo a seguinte afirmação/garantia: “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” (BRASIL, 1996).

Como conquistar tais premissas se não através de uma educação integrada, a partir da combinação do processo de aprendizagem cognitiva, formativa, de conteúdos e do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes éticas por parte dos educandos.

Conforme podemos observar no Relatório Jacques Delors, cada aprendizado está relacionado à aquisição de competências específicas a cada atividade humana. Aprender a ser está ligado ao desenvolvimento de competências pessoais, aprender a conviver tem relação com as competências relacionais (sociais), aprender a fazer diz respeito a competências produtivas e aprender a conhecer àquelas relacionadas aos aspectos cognitivos.

Como o desenvolvimento dessas competências o aluno tende a pensar não só em si, mas também no outro e no meio que o cerca. Praticando ações que levam ao seu crescimento pessoal, individual com vias do mercado de trabalho e até mesmo de estudos posteriores, e a sustentabilidade socioambiental, atuando de forma mais justa, solidária, cuidadosa e competente em suas relações.

Com a educação sustentada por esses quatro pilares, baseados na formação de valores éticos, a escola tem mais chances de formar cidadãos planetários, pessoas que em suas relações socioambientais busquem justiça social, equidade

econômica e sustentabilidade. Ou seja, seria um bom pivô para que as necessárias transformações sociais e ambientais começassem a tomar forma e proporções satisfatórias.

Gestores e psicopedagogos em busca da qualidade social

Ao longo de toda a discussão perceberemos que vivemos um tempo em que é urgente que a escola se faça nova! Assim como os padrões da qualidade escolar devem tomar novos rumos, visto que o aspecto do desenvolvimento intelectual não pode ser o único elemento de análise/afecção para medir a qualificação escolar.

Frente às realidades apresentadas anteriormente, sejam elas positivas e de crises, é necessário que a escola dinamize processos organizacionais e educativos que contemplem o desenvolvimento integral do ser, tanto do ponto de vista cognitivo como do operacional. Em Libâneo temos a afirmação de que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica (LIBÂNEO, 2008, p.51).

Neste trabalho, em consonância com Libâneo (2001), Costa (2008) e Demo (1998), dentre outros teóricos, enfatizamos que os objetivos elencados, que a função social da escola, bem como a educação fundamentada nos quatro pilares de Jacques Delors (2000), só é viável se as mudanças implementadas na estrutura da escola e nos processos educativos estejam baseadas, além dos aspectos já

referenciados nos capítulos anteriores, na busca pela qualidade social da educação.

Em muitas escolas e até mesmo por parte do próprio governo, o padrão para aferir o grau de excelência da escola é o da qualidade total. Noção vinda da concepção neoliberal, que tem por objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos (LIBÂNEO, 2008).

Decorrente de uma concepção economicista e empresarial, esse padrão de qualidade total é, por vezes, excludente. Supervalorizando a formação cognitiva dos alunos, deixa a margem o desenvolvimento das demais dimensões fundantes do ser. Sendo uma noção avaliativa que traz referenciais unilaterais, não se encaixa para dimensionar a qualidade de uma escola que tenha uma formação integral do aluno.

A noção de qualidade social, oposta à de qualidade total, é mais abrangente, levando a uma análise mais profunda do crescimento do aluno, além de ser uma referência que prima pela inclusão pedagógica.

A qualidade social do ensino ocorre quando existe qualidade cognitiva e operativa no processo de aprendizagem de uma escola que inclua a todos.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2008, p.66).

No referencial de qualidade social temos a inter-relação da qualidade formal e da qualidade política, buscando desenvolver um nível ótimo dos meios, instrumentos e procedimentos, desenvolvendo a capacidade de saber pensar para melhor intervir no mundo – qualidade formal – e de construir valores sociais, com fins éticos para que o aluno possa intervir na realidade visando o bem comum – qualidade política – (DEMO, 1998).

Para tanto, a escola precisa ser reorganizada. O currículo, a gestão e organização escolar, a avaliação, o trabalho de professores e do psicopedagogo escolar deve estar voltado para que o aluno aprenda e desenvolva suas habilidades, competências e atitudes que os tornem sujeitos de suas ações, e que estas sejam justas e sustentáveis.

A busca da qualidade escolar está na conjugação de vários objetivos e estratégias.

É necessário alertar que a organização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, [...], por si só, não resolvem os problemas do ensino [...]. Do mesmo modo, é insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos [...]. Também é insuficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas, também, às dimensões afetiva, estética, ética, física (LIBÂNEO, 2008, p.68).

Cabe aos profissionais que atuam na escola a promoção de uma educação interdimensional, que favoreça a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sem excluir nenhum aluno do processo.

Sabemos que todos os profissionais são importantes, mas que queremos ressaltar o gestor democrático e o psicopeda-

gogo e sua importância para a constituição desse processo de mudança escolar. Baseados nas características próprias de sua profissão e atuam na escola, apresentaremos abaixo pontos nos quais essa dupla poderia agir, a fim de auxiliar na conquista dos objetivos, que um ensino focado na busca pela qualidade social apresenta.

Obviamente não esgotamos as possibilidades de atuação desses profissionais, este não é nosso objetivo. Abriremos um caminho de estudo científico que contribua para pensarmos meios e agentes transformadores do ambiente escolar, e conseqüente da sociedade, a partir da formação integral do alunado.

O psicopedagogo, por ser um profissional cuja ciência é baseada no estudo da aprendizagem humana normal e patológica, atua na busca pela educação interdimensional e pela qualidade social da educação, assegurando que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos. Trabalhando junto com os professores para que nenhuma dificuldade, síndrome ou transtorno perpassa as situações de aprendizagem de forma que o aluno não consiga aprender ou que até mesmo evada da escola.

A partir de seus conhecimentos teóricos e metodológicos o psicopedagogo tem potencial de reduzir as barreiras na aprendizagem pensando junto com os professores formas de atuação que possibilitem a elevação do nível escolar para todos, bem como viabilizando condições equitativas de escolarização para todas as crianças.

Ministrar cursos sobre padrões de aprendizagem, disponibilizar e promover a socialização de técnicas de ensino-aprendizagem que auxiliem a formação de todos como sujeito de seu próprio aprendizado, é apenas alguns dos meios de desempenho deste profissional.

O gestor democrático, com suas habilidades e competências que estimulam a participação de todos os segmentos na vida escolar, têm grande importância na reformulação da escolar. Podendo contribuir para a concretização de várias características de uma educação escolar de qualidade social, que mira a formação ética e cidadã dos seus alunos, sem perder de vista a dimensão intelectual do processo.

Desta forma, cremos que os referidos profissionais têm potencial de atuar na escola visando à transformação social, que se faz tão urgente, mediante promoção de uma educação cidadã, interdimensional e de qualidade social.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma revisão de literatura que abarca duas áreas do conhecimento de forma integrada, buscou-se realizar o diálogo com autores do campo da educação, especialmente com aqueles que versam sobre os saberes referentes à gestão democrática da escola, sobre a psicopedagogia, educação inclusiva, educação para cidadania e formação de valores éticos. Sendo assim, destacamos os trabalhos de Libâneo (2008), Perrenoud (2008), Chalita (2009), Costa (2008), Andrade (2011), Porto (2011), Bossa (2011) e Santos (2012) para fundamentação teórica do presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupados com os problemas socioambientais e com as crises atuais, geradas, principalmente, pelas escolhas produtivas e modelos de desenvolvimentos adotados por nossa sociedade, nos questionamos sobre quais caminhos ajudariam a solucioná-los.

Assim, pensamos na educação como um baluarte, que pode diminuir, quiçá por fim, a algumas dessas realidades sindrômicas, socialmente excludentes e injustas e ambientalmente degradantes vividas por nós, pelo caminho da formação cidadã, ética e inclusiva de nossos alunos.

Desenvolvemos esse trabalho visando apresentar um viés no processo educativo que nos levasse a possíveis resoluções para o problema destacado, partindo da análise da atuação de dois profissionais educadores: gestor e psicopedagogo.

Finalizamos nosso trabalho com a certeza de que promover uma educação interdimensional, cidadã, baseada no padrão da qualidade social, na construção de valores éticos e para todos, é uma chave para abrir portas fechadas pelo modelo de desenvolvimento ocidental-capitalista. E que a atuação profissional do gestor democrático e do psicopedagogo nas escolas é apenas um caminho para concretizar tais objetivos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Livia Iglesias de. **A Contribuição do Psicopedagogo Institucional no Contexto Escolar: o psicopedagogo e o professor unidos para a promoção da aprendizagem.** Monografia da Pós-Graduação, Universidade Cândido Mendes -Faculdade Integrada AVM, Rio de Janeiro, 2013.
- BEAUCLAIR, João. **Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/ SEF, 1996.
- CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394 de 1996,** Lei Darcy Ribeiro. Brasília-DF: 1996.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI.** São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.
- DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed.. São Paulo: Unesco/Cortez, 2000.
- DEMO, Pedro. **Qualidade: definição preliminar.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.8, n.3, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.
- . **Organização e gestão da escola pública: teorias e práticas.** 5ª Edição. Goiânia: Alternativa, 2008.
- MOREIRA, M.A.MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- . **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de Aprendizagem na Escola: um tratamento psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- SILVA, Maria Cecília Almeida da. **Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP & A editora, 2002.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Graduado em Direito pela Universidade Brasil (2019), possui graduação em Turismo pela Universidade São Judas Tadeu 2022. Pós-Graduado pelo Damásio Educacional EM DIREITO PENAL I e CONSTITUCIONAL e PROCESSO CIVIL e PROCESSO PENAL pela FAAP com módulo Internacional pela Universidade Santiago de Compostela, Pós-Graduação no Legale em DIREITO ADMINISTRATIVO e CÍVEL. Pós-Graduação pela UFMA Universidade Federal do Maranhão em GESTÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Pós-Graduação em NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA E Pós-Graduação pelo Instituto venturo em História DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO e aluno(a) ESPECIAL da área Mudança Social e Participação Política.

ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO E A LEI PENAL DE CONTRAÇÃO

RESUMO: Desde a década de 1930, os problemas culturais são em grande parte, como uma marca da existência social da presença de meios de relaxamento e de distrações centrais para suas mazelas e para seu povo. Como ainda, para sua arte e suas profundas mazelas e dores e sendo amplamente difundidos, alcançando os mais variados espaços, territórios, povos e grupos sociais. Permitindo assim, relacioná-los com os modos de produção material que proporcionaram, nos dois últimos séculos, um crescimento econômico sem precedentes. Essa relação entre crescimento econômico e problemas sociais e políticos, de certa forma, orientou as análises feitas nas principais correntes de conhecimento do direito da sociologia e da psicologia social. A permanente disseminação da produção industrial pela cidade do Rio de Janeiro até mesmo por ter sido Capital Federal desde o seu extraordinário incremento a partir da segunda metade do século XX. Isso trouxe consequências oriundas dos formatos políticos, de sua música e de sua influência sobre outras atividades produtivas. Como exemplo, podemos citar: a criação de leis contaria às atividades de lazer de jogos, a saída da capital federal, a mudança de forma de governo, o golpe militar, sua tortura, o suicídio de Vargas, a transformação de Pereira Passos, o afastamento da população pobre no centro do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Samba, Rio de Janeiro, Contravenção.

INTRODUÇÃO

Os maiores problemas em relação ao poder econômico retirado da dívida capital federal trouxe preconceito de natureza racial às populações negras e às comunidades mais pobres do Rio de Janeiro.

Envolvendo práticas de jogos de azar, a Caixa Econômica se aproveitou da ideia de lazer da década de 80 e manteve os jogos de azar como ironia de nomes particularmente como prêmios estes vinculados à prática de números de acertos. A grande dificuldade dos jogos está ligada à lei criada que levanta fatores como doenças mentais para na presença das populações mais pobres.

Seria demasiado crítico, se imaginar a cultura carioca sem o carnaval que representa a junção de letras que reverenciam a cultura dos orixás, porém, como o crescimento da cidade, foi necessário a retirada dos desfiles do centro da cidade e vários projetos foram apresentados.

Dentro dessa lógica e de uma coincidência com a eleição que fez de Leonel Brizola governo eleito e inimigo público do governo federal que tinha uma rejeição como os políticos cariocas que tinham voltado do exílio. Sem capacidade financeira de construir e de ter as contas e dívidas do estado os bicheiros que tinha a contravenção e também público que poderiam eleger uma bancada à união de política e dos bicheiros que relatada dentro de uma dimensão pública, é vista em jornais e impressas dentro das quadras das escolas de samba por todos os políticos da época.

O resultado dessa união gerou críticas lógicas e as alterações do código penal e uma bancada autoritária de cunho federal fizeram a escuta e o lazer do povo se tornarem uma contravenção penal dentro de todos os códigos penais desde a república.

As extremidades e os valores de custo e as operações ligadas às contravenções e sua proibição em todos os códigos penais como a proibição de batuques e da capoeira e da prática de religiões de matriz africana, entendo por este preconceito e racismo dentro à constelação social e de uma solução relativa à questão de desemprego eminente a um país que pouco investe em educação e cultura.

Assim, é necessário entender que o projeto de poder dos militares falava em moral e da capacidade de controlar os desejos comuns que trariam gastos e vícios em jogos, senso que eles tinham a prática quando assim falamos dos jogos de azar.

Consideramos por final, um povo miscigenado que não conseguiu abolir as diferenças entre o direito e cidadania o avanço em tecnologia, assim, não representa avanços sociais dentro de uma condição de diante de toda estrutura constitucional, dentro de detalhes e condições de sobrevivência, analisando uma Brasília quando as condições de lazer é de sobrevivência.

POLÍTICA DE CONTRAVENÇÃO

Desde os seus primórdios do descobrimento do Brasil, a presença do negro e sua cultura como diabólica difícil e inaceitável. Sendo complexa e não reconhecia a presença do negro como parte integrantes do elemento social na construção de liberdade e de natureza de liberdade também pela escravidão em meio a renda de cidade e estados falidos sem estrutura para educação saúde e respeito ao lazer .no rio de janeiro e na Bahia os berços do samba transformaram através do tempo um meio de defesa de suas causas e respeito as suas culturas religiosas (CABRAL, 1996, p.12).

Essa relação entre o conflito do preconceito com o desenvolvimento humano foi se desenvolvendo como a capacidade que teve de ser das áreas pobres da baía e de áreas pouco povoadas que o samba tomou sua direção rumo a desconexa relação entre o que pode ser considerado o jazz à moda carioca e baiana.

A permanente presença de cultura e de música desde Chiquinha Gonzaga e Adoniram Barbosa e a rádio tupi e a rádio nacional. A própria capacidade de que teve de obrigar populações a serem designadas para compor novos bairros depois do túnel transformou e criou cidades como Nilópolis e Nova Iguaçu e áreas da região metropolitana como Campo Grande e Santa Cruz.

ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO E A LEI PENAL DE CONTRAVENÇÃO

O princípio de transferência da Capital Federal para Brasília também fez parte desta estrutura, pois ela fez da área portuária um cemitério de galpões antes deste que guardam suprimentos e todas espécie de suprimento, nada a ver que meado da década de 70 escolas de sambas estas reunidas para apresentação na avenida Getúlio Vargas se aproximou e autorizou o uso desde depósitos abandonados.

O problema foi que por décadas, nem o governo estadual ou federal apoiaram este tipo de manifestação cultural somente com a criação do ministério da cultural com Roquete Pinto e anos mais tarde como Leonel Brizola que com apoio dos bicheiros e contraventores criou através de uma portaria estadual e depois municipais subsídios e ajuda financeira para escola.

Considerando a visibilidade e a aproximação do governo Leonel Brizola contou com criação dos Brizola do projeto de educação integral criticado e não aceito por sempre escolher bairros próximos às favelas e ter um viés político contrário à classe dominante carioca.

Samba como Gênero de Crítica Social

A emergência e a necessidade de aproximação política entre o carnaval carioca e os contraventores do jogo do bicho e sua máfia tiveram um papel importante em momentos políticos da cidade do Rio de Janeiro em todas as eleições de Leonel Brizola.

Como uma dramática não aceitação das classes dominantes se encontrou presente como áreas sociais abandonadas sem o mínimo necessário de sobrevivência dentro da antiga Capital Federal. podendo

assim citar que Leonel Brizola foi um constitucionalista e preso político do regime militar. tendo sido eleito em uma eleição polêmica assumiu o governo de estado totalmente elitista e como apoio de contraventores como Anísio Abraão, Maninho, Castor de Andrade e Capitão Guimarães tiveram votação em massa nas áreas e cidades da baixada fluminense e áreas da zona norte esquecidas pelo poder público.

Problemas políticos e inimigos ultrapassaram as fronteiras do estado foi cassado e linchado moralmente por levar o estado a ritmo desenfreado de violência foi candidato por duas vezes a presidência da república uma das eleições vice do presidente Luís Inácio Lula da Silva, pois encontrava nas ideias políticas ideias de esquerda que traziam ideias próximo às ideias partidárias que era líder.

O contexto de ironia que teve as contas dos estados bloqueados pelo uso de demasiado com obras sociais. Dentro do contexto, na inauguração ao lado de Castor de Andrade e outros contraventores inaugurou e a escola de samba que tinha como patrono Anísio Abraão fez homenagem ao jogo do bicho, mais uma vez o povo da baixada e do samba tinha uma ascensão social de cultural no espaço urbano.

Liesa uma fachada de legalidade na Redemocratização

A difusão do modo operante da formação e criação da liga de escolas de samba tiveram momentos de embate com seus objetivos que tinha proposta de adequar os desfiles e presença de grupo de elite do carnaval e uso de benefícios para manutenção da escola. diante do crescimento políticos de grupos de esquerda e o fim do regime militar trouxe a luz de rejeição das diretas já.

O fato de bicheiros não queria tomar decisões coletivas e o vínculo como contravenções, percebendo assim a ascensão do turismo e divulgação da cidade do Rio de Janeiro no exterior e a presença da rede globo e da manchete disputavam a transmissão dos desfiles que depois de anos foram divididos em blocos como grupo de acesso e ouro e prata

As diferentes visões sobre a política e crítica social e do desastre da presença desumana dos militares foram sentidas no impacto de criação da liga das escolas de sambas pois os 3 primeiros presidentes eram bicheiros que depois da mudança dos desfiles para o sambódromo foram estes homenageados pelo Beija Flor de Nilópolis.

Identificando assim que o desfile do beija flor ratos e urubus nada mais adivinha crítica racional aos modelos apresentados pelo cristo coberto ou pelas alas dos mendigos (ALMEIDA e CUNHA 2001; LITTLE, 2002).

A contravenção e lavagem de dinheiro e os presidentes

Para se pensar a relação entre os problemas da contravenção é necessário dividir espaços complexos da ditadura no Brasil. temos estes que fizeram vítimas de homicídios a explosões de bombas, o judiciário por sua vez trouxe uma juíza que assim fez da prisão dos bicheiros um espetáculo digno de filme.

A ordem de prisão foi para todos de uma vez, porém dentro deste mundo saíram ilesos sem a justificativa louvável de provas em que eram acusados de lavagem de dinheiro usando assim as escolas de samba.

Bem a nível contrário os próprios contraventos tinham seus políticos de preferência a presença de castor com Leonel

Brizola, Capitão Guimarães com o Marcelo Alencar todos nas primeiras páginas dos jornais.

Conforme Silva (2007) no refletir sobre a cultura e do processo de construção da identidade do Rio de Janeiro em um cenário internacional, afirmar se que a construção do sambódromo foi além de necessidade física uma união do crime organizado com o poder do estado e forma política de domínio de área e ganhos de espaços em eleições e poder.

Desse modo, a imprensa fala muito na arrecadação que o Estado, ou seja, que em princípio o Estado não pode tratar desse assunto, de uma forma irregular sem que isto seja apoiado em lei. Mas não queremos também que essa enorme soma de recursos seja um fator corrosivo para corromper a máquina policial e administrativa do estado (LEONEL BRIZOLA).

Para Silvio (2014), também destaca que a participação do poder público envolvido diretamente com a contravenção se unificou em ideias através de um espaço democrático trouxe dignidade educação e turismo para uma cidade pobre em investimentos urbanos.

Ausência do Estado e presença na identidade do Carnaval

Para se pensar, a relação entre os problemas socioculturais e democráticos é necessário discutir, pelo menos fundamentos e dimensões de impacto que fizeram e fazem um espetáculo e sua dinâmica financeira e investimentos e suas demandas de disputa de posição dentro do campeonato outra versão outro detalhe e criatividade de temas e de aproveitamento de materiais considerados lixo para produção de um carro alegórico e adereços para causar impacto visual.

Otavio (2021, p, 211). ao refletir sobre o processo de criação da Liesa, afirma que o limite da lei jamais causará qualquer meio capaz de conter uma relação institucionalizada de um estado de direito falida e a contravenção acabar:

Chico (1999), afirma que a contravenção não tem culpa que o governo mude toda hora destaca que a política do rio de janeiro e a mudança da capital federal e os militares estão de mãos dadas para a continuação da guerra entre contraventores, até mesmo parcerias realizadas através de campanhas para governador do estado criado com a junção entre Rio de Janeiro e Estado da Guanabara.

No caso das relações políticas com contraventores é possível perceber várias campanhas eleitorais feitas em quadra das escolas de sambas exemplificando a campanha de Leonel Brizola e a de Marcelo de Alencar nas quadras da Beija Flor e da Mocidade como imagens aos lados dos bicheiros, segundo Chico (1999 p. 220).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de entender a participação e criação de um novo estado e de regime militar trouxe vários problemas para o Estado recém criado, a cidade empobreceu rapidamente.

A prefeitura e governo do estado colocando populações em áreas desafetadas e sem mínimas condições para sobrevivência, criando bolsões de problemas de forma racional a criação de bairros e cidades sendo criadas para serem verdadeiros currais eleitorais.

Acordos sociais de criação de escolas por décadas foram rejeitadas até mesmo a cassação de Leonel Brizola por uso demasiado em criação de escolas de tempo integral e violência sem controle nas regiões de áreas nobres, todas ligadas às milícias.

Essa concepção foi estudo de várias ordens considerada como sem precedentes a capital federal tem baixo índice de educação nos mapas do Ministério da Educação na contra mão de produtora de petróleo e óleo diesel, como cidades das regiões litorâneas recebendo recursos que são pessimamente administrados.

Desta forma o pensar reflexivo e de contradições históricas transformaram a cidade do rio de janeiro em manchetes de jornais em violência a lógica de intervenções do Governo Federal não impedem a ação de criminosos muito menos de milícias envolvidas com políticos e com a área mais nobre da cidade ou seja imbricados de forma complexa e envolvidos de forma danosa dentro das vias políticas e sociais fazendo da população refém do crime .

Dentro de uma lógica política e perceptível que o movimentos da cidades e e sua caminha representa que mesmo dentro um condição de proibição a proibição e e negação ao lazer o fator rebelde de insistência da pratica do jogos e do samba vistas na época como proibidas as classes dominantes se misturaram e transformaram a presença do negro como desfiles das fantasias dentro dos hotéis da elite como hotel gloria.

E o Copacabana Palace desfiles do suíço radicado no brasil da década de 60 como movimento revolucionário de uma transformação subjetiva e natural de aproximação como jogos de pôquer e dos jogos de azar nas áreas nobres e a criação de cartéis que mantém o controle de entrada e saída de jogos até mesmo dentro dos quartéis do exército.

Ainda são incipientes os trabalhos e livros que abordam temáticas sobre jogos de azar de mangues em relação ao rio de janeiro e dos municípios da região metropolitana deste estado.

Porém, muitas pesquisas na área de psicologia e sociologia citam a responsabilidade e pesquisas que abordam temas generalizados sobre o tema, mas não especificamente sobre o tema e problemática abordados neste trabalho.

Assim, faz-se necessário, a emergência de novas pesquisas e trabalhos científicos que tenham essa preocupação, mais especificamente se tratando da degradação social que estão necessitando de medidas e intervenções não só de um número pequeno da população e de Ongs, mas também de medidas governamentais urgentes que possam diminuir ou até mesmo acabar com essa degradação com medidas de prevenção, conscientização ou até mesmo punição para aqueles que prejudicam o meio ambiente sem nenhuma preocupação com a saúde e bem estar de pessoas e desses ambientes.

Embora a legislação e até mesmo a Constituição Federal façam inferências à importância da preservação moral em todo país, pelos resultados da pesquisa, percebe-se que há muito ainda a fazer para que este cenário se modifique.

Pelo levantamento de dados que a pesquisa abordou, percebe-se que a legislação deste estado faz uma referência de um veto estadual que menciona a proteção somente como patrimônio, mas não traz nenhuma referência ou punição a crimes, como também não traz nenhuma intervenção com medidas mais enérgicas.

Dessa forma, embora a atual Legislação Federal vigente não garanta a proteção legal de todos os elementos que compõem proteção moral, pode ser papel dos Estados garantir essa proteção, conforme previsto no Artigo 5, inciso VI, da Constituição Federal.

Pois, unidades de Conservação são espaços especialmente protegidos com objetivo de preservar o meio ambiente e sob regime especial de administração. Esta definição está na Lei nº, Decreto-Lei 3688/41

Desse modo finalizamos como méritos dessa discussão e ações uma compreensão que o lazer é um direito constitucional e que tem uma relação como autoestima para um sonho de ascensão social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício. **História urbana do Rio de Janeiro**; 4 ed. volume 4, Rio de Janeiro 2011. In: Mauricio A. Abreu. (Org.). Rio de Janeiro: formas, movimentos, representações.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Refugiados do desenvolvimento: os deslocamentos compulsórios de índios e camponeses e a ideologia da modernização**. Travessia. maio/agosto, 1996. p. 30-35.

ALMEIDA, Mauro Willian Barbosa de e CUNHA, Manuela Carneiro da. **Populações tradicionais e conservação ambiental**. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro, et.al. (org.) Biodiversidade na Amazônia Brasileira: avaliação e ações prioritárias para conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001, p. 92-107.

BERNARDES, Lysia M. C.; SOARES, Maria Therezinha S. **Rio de Janeiro Cidade e Região**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/ Secr. Municipal de Cultura: Dep. Geral de Inf. Cultural. CARDOSO, Elizabeth D. ALBERNAZ, M. P. AZEN, M, PECKHAM, R., VAZ, P.F. 1983. História dos Bairros – Botafogo. Rio de Janeiro: Index/João Fortes Engenharia.

_____. **História dos Bairros – Copacabana**. Rio de Janeiro: Index/João Fortes Engenharia. 1986.

ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

_____. HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **Justiça ambiental e cidadania**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Ecologia: um campo estratégico**. In: Revista de Cultura Vozes, n. 2, 1990, pp. 234-241.

CMMAD. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Nosso Futuro Comum. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CARDOSO, Elizabeth D.; FERNANDES, Nelson; LIMA Barreto e uma outra geografia social do Rio de Janeiro: revendo o processo de segregação da cidade. Anais do VII Encontro Nacional da APEJE, Niterói, UFF. 2007.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy. Englewood Cliffs**. N.J.: Prentice- Hall. 1984.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: Globalização ou pós- desenvolvimento?** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. Pg .133-168.

FOSTER, John Bellamy. **Ecology Against Capitalism**. Monthly Review Press, New York, 2002.

FUKS, Mario. **Arenas de Ação e Debate Públicos: Conflitos Ambientais e a Emergência do Meio Ambiente Enquanto Problema Social no Rio de Janeiro**, Dados 41 (1): 230-245. 1998.

GILBERTO, Cotrim; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2ª ed. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **História dos Bairros – Copacabana**. Rio de Janeiro: Index/João Fortes Engenharia. 1986.

REALE, Giovanni; ANESI, Dário. **História da Filosofia: Filosofia pagã antiga**. 4.ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SALATIEL, José Renato. Santo Tomás de Aquino: **Razão a serviço da fé**. In.: Uol Educação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/santo-tomas-de-aquino-razao-a-servico-da-fe.htm>. 2015.

Priscila Rodrigues Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Torricelli (2009); Especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Diretora de escola no CEI Parque Guarani, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Inclusão no Brasil: Histórico e Evolução



RESUMO: Este artigo tem como objetivo uma reflexão sobre como tem sido abordado o tema da Inclusão em nosso país. Através da leitura e pesquisas de teóricos que abordam a questão e traz um breve histórico evolutivo de como a inclusão tem se desenvolvido, avançado ao longo do tempo no Brasil, permitindo-nos observar os ganhos alcançados e o grande caminho que ainda precisamos percorrer para uma inclusão de fato.

Palavras-chave: Inclusão no Brasil. Educação Inclusiva; Educação Especial; Direito: Pessoas; Deficiência.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Unesco, a educação inclusiva é fundamental para o crescimento econômico de um país e a redução da pobreza. Contudo vivemos muitas dicotomias, há que se enfrentar ainda grandes desafios para equilibrar essa balança. Isso porque existe uma disparidade enorme no sistema educacional brasileiro, principalmente quando comparamos o ensino público e particular.

É uma discussão totalmente pertinente, determinante e infindável, que envolve intensos debates com a sociedade, com organizações da sociedade civil, instituições de ensino, profissionais de ensino e sobretudo governos e políticas públicas.

Neste artigo vamos tentar mostrar os aspectos mais relevantes da inclusão e os desafios que permeiam a educação inclusiva, sua história e como se chegou a discussões do que vem a ser a real inclusão nos dias de hoje. Iremos analisar a trajetória desse processo, as ideias que rodeavam cada época e o contexto histórico em que se enquadraram.

O caminho percorrido para a efetiva realização das práticas inclusivas trouxe, para os diversos níveis sociais e as “grandes” minorias excluídas que compõem o cenário das populações do mundo todo, muitos ganhos e uma proximidade de igualdade.

Muito tem se discutido sobre esse tema em todo o mundo e no Brasil não tem sido diferente. Existem várias iniciativas que visam promover a inclusão em seus amplos âmbitos nas redes de ensino e são essas experiências que pretendemos estudar e analisar.

INCLUSÃO: BREVE HISTÓRICO

Historicamente, nos tempos primitivos, em certas civilizações, a criança deficiente era exterminada, como vimos no recente filme “300”, a cultura do corpo perfeito e a ideia de que os filhos “machos” devessem defender os ideais do povo, fez com que muitos povos dizimaram seus iguais considerados “defeituosos”. Houve época que pessoas doentes, necessitando apenas de cuidados específicos, eram tiradas do convívio da sociedade e esquecidas até a morte em vales.

Também se chegou ao ponto onde a religião exclui muitas pessoas, condenando-as ao pecado e ao extermínio pelo fato de que o divino é perfeito e o que não é “perfeito”, é do maligno. Os “deficientes” já foram motivos de piada, sinônimo de aberração, atração de circo, objeto de experiências e alvo do mercado da mendicância.

Nos escritos árabes, Maomé recomenda a seu povo tratar com afeto os desprovidos de razão, assim nos séculos XII e XIII as experiências médicas acumuladas pelos árabes e extraídas da cultura Grega clássica, foi sendo adquirida pelas universidades aumentando assim o número de hospitais e escolas de medicina.

A partir daí deu-se início às descobertas de curas para os malefícios do homem – que passa a ser o centro das atenções. Claro que isso tudo na Europa, berço do desenvolvimento cultural, até então. No século XVIII começa a se pensar na possibilidade da criação de centros de reabilitação e educação para pessoas com deficiência, e também surgem hospitais educacionais para surdos e a necessidade da comunicação manual com o surdo.

Maria de Montessori (1960) cria, amplamente, jogos sensoriais para exercitar e desenvolver os sentidos a partir de suas

experiências com crianças com necessidades especiais.

Na luta pelos direitos dos deficientes os surdos são pioneiros, onde em 1880 em Milão, no Congresso Mundial de professores de Surdos, resultou em que a voz é o único meio de comunicação; já em 1904 em Saint Louis no Congresso Mundial dos Surdos discutiu-se o combate ao oralismo e o método de comunicação por meio de sinais.

Em 1971 a ONU declara os direitos das pessoas com retardo mental; em 1975 declara o direito das pessoas deficientes; em 1981 acontece o ano internacional para as pessoas com deficiência; em 1990 acontece em Jomtien a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a melhoria da Educação Básica, onde os eixos norteadores eram:

Reduzir a desigualdade;

- Garantir às necessidades básicas à educação das pessoas com qualquer deficiência;
- Garantir a igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994 a Declaração de Salamanca - que não tem efeito de lei, mas seu texto coloca em discussão a educação como necessidade básica humana - apresenta a educação especial na sua totalidade. Nela defende-se as linhas de ação em educação especial, o direito à educação, a escola para todos, a inclusão e o respeito às diferenças.

No Brasil até meados de 1934, negros e mulheres eram proibidos de frequentar escolas. Hoje em dia as universidades públicas, por seus processos seletivos, acabam por excluir os pobres – que durante

toda sua vida escolar passaram pelo ensino público – dificultando seu acesso a um ensino superior público.

Vemos claramente que durante a história do nosso país e do mundo, vivemos numa cultura de exclusão, que sempre apontou as latentes diferenças entre os membros da sociedade.

Nas redes de ensino esse processo não foi nada diferente, a política da “exclusão” sempre esteve presente nas escolas, porém com a grande discussão sobre o tema INCLUSÃO, houve a necessidade de repensar as políticas públicas com relação à Educação e se pensar em projetos que não só integrassem os educandos, mas que lhes oferecesse uma oportunidade real de se “incluir” na sociedade em que vivem, sem importar sua cor, sua condição social ou as diferenças físicas ou intelectuais que possuem. Para tanto há, nos diversos segmentos educacionais, preocupações com a realização de projetos

que contemplem essa diversidade e que tragam além de inclusão real, equidade de oportunidades.

A Educação, ao longo de sua história evoluiu de acordo com o desenvolvimento da humanidade. Essa evolução, bem como os relacionamentos sociais, é discutida em forma de fóruns e conferências, onde a Educação – que tem a escola como espaço privilegiado de formação – se desenvolve nas diversas áreas. Neste sentido, vem sendo pensada e discutida desde o século IX: uma sociedade onde todos tenham os mesmos direitos, e uma educação que não exclua ninguém e que possa ser ofertada de igual para igual.

Na Conferência Mundial de Educação Para Todos na Tailândia (1990), confirmado na Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal no art. 218 III e a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional) especificam a oferta da educação desde os três anos de vida. A inclusão é respaldada pela lei e vem abrindo espaços, que até muito tempo, estavam fechados para o público com necessidades educativas especiais e outras minorias (pobres, grupos étnicos, etc.).

Eis o grande desafio da educação, pois não é apenas abrir as portas da escola, há que se oferecer um ensino com profissionais capacitados, com espaços que realmente atendam as necessidades destes alunos.

Segundo Montoan, a Inclusão é antes de mais nada uma postura, onde todo o corpo escolar deve fazer parte, alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade. Nos conselhos e formações, esta deveria ser uma pauta discutida, debatida e organizada por todos (como a questão da indisciplina), por exemplo, e não só por aqueles que têm em sua “responsabilidade” alunos com necessidades especiais, ou muito “carentes”, mas por todo o corpo docente, para que juntos encontrem caminhos seguros para tal, pois a responsabilidade é de todos, desde o porteiro até o diretor da instituição escolar.

Outro ponto é a nomenclatura Educação Especial e Inclusão, muitos confundem esta questão. Na Educação Especial acontece um atendimento especial para um número determinado de educandos, onde suas deficiências são comuns entre si. A Inclusão nas salas regulares vem desmistificar a questão do especial, pois o que é especial não se enquadra nos parâmetros de “normalidade” e acaba sendo rotulado de “coitadinho, dá alguma coisa para ele se distrair”.

Não, a Inclusão visa incluir alunos de necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares, grupos étnicos que sofrem algum tipo de discriminação, com problemas de aprendizagem e crianças de diferentes classes sociais e “regionalida-

des”, pois “qualquer criança tem mais de criança do que de especial” (Gema Pania-gua – entrevista da revista Pátio). O ambiente escolar é o primeiro ambiente social de uma criança, ali ela vai desenvolver o seu centro de convivência e a Inclusão propicia este desenvolvimento de relação social quando a inclui numa sala regular mostrando as diferenças a serem superadas. Segundo Vygotsky, segregar uma pessoa do convívio social é o mesmo que cortar um pedaço a cada dia, pois longe do ambiente social o indivíduo não tem a oportunidade de ver de outro jeito.

No atual mundo globalizado, vivenciamos a exclusão, onde não se vive o real e sim o ideal. E esta cultura do ideal leva muitos adolescentes à violência da criminalidade, pois acontece cada vez mais cedo a inserção de crianças no tráfico, sem falar das crianças que moram nas ruas sem infância, vivendo numa exclusão social e de direitos, afirma Fortuna (2004).

A Inclusão coloca em discussão todo o sistema educacional, porque ela é radical e prevê uma inserção escolar de forma completa e sistemática. Isso chega a ser provocativo, pois exige uma mudança de postura que muitos gestores e educadores, por medo ou despreparo, ou mesmo formação pessoal de caráter, não aceitam e acabam perdendo a oportunidade de crescer e ser um profissional à frente de seu tempo e um ser humano melhor.

“A inclusão pegou as escolas de calças curtas” (MANTOAN, 2006), principalmente quando se trata de deficientes numa sala regular. O mais triste é vermos grandes esforços para a inclusão na Educação Infantil e no primeiro Ciclo do ensino Fundamental enquanto, no segundo Ciclo há uma real evasão desses alunos, que não conseguem ir à diante nas salas regulares. Em suma, incluir é não deixar ninguém de fora.

Retrospecto da Educação Inclusiva: Mundo e Brasil

A educação inclusiva representa uma luta contínua e necessária para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa jornada reflete uma mudança de paradigma global e local, na qual a diversidade é valorizada e as barreiras educacionais são continuamente desafiadas e superadas.

Contexto Mundial

O início da trajetória da educação inclusiva no cenário internacional pode ser rastreado até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Este documento fundamental afirma que “todo ser humano tem direito à educação” (ONU, 1948, Art. 26), estabelecendo uma base para o reconhecimento universal desse direito.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, marcou um ponto de inflexão significativo. A Declaração de Salamanca afirma que “escolas regulares com uma orientação inclusiva representam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos” (UNESCO, 1994).

Este documento promove a integração de alunos com necessidades especiais em escolas regulares como uma prática fundamental para alcançar uma educação inclusiva.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, reforçou o compro-

misso global com a inclusão educacional, estipulando que "os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (ONU, 2006, Art. 24).

Essa convenção destaca a importância de um sistema educacional que abranja todos os indivíduos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para uma participação plena e equitativa.

Contexto Brasileiro

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva tem sido marcada por importantes avanços legislativos e políticas públicas que visam garantir os direitos educacionais de pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco inicial, estabelecendo em seu Art. 208 que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Este dispositivo constitucional assegura que o Estado deve proporcionar educação especializada, integrando alunos com deficiência em escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolidou esse compromisso ao especificar que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Este avanço legislativo reforçou a necessidade de adaptar o sistema educacional para acolher e atender às necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente inclusivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu metas claras para a

inclusão educacional. A Meta 4, por exemplo, visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Essas metas representam um compromisso concreto do governo brasileiro com a promoção da inclusão educacional, orientando políticas e ações para garantir a implementação de um sistema educacional inclusivo.

Autores e Pesquisadores

Diversos estudiosos e defensores da causa têm se destacado na luta pela educação inclusiva. Internacionalmente, Mel Ainscow é uma figura central, argumentando que a inclusão envolve transformar sistemas escolares para beneficiar todos os alunos, e não apenas integrar crianças com deficiência (AINSCOW, 1999). Ele destaca a necessidade de mudanças estruturais e culturais nas escolas para promover a inclusão de forma efetiva.

Tony Booth, co-autor do Índice de Inclusão, oferece uma ferramenta prática para escolas promoverem ambientes mais inclusivos (BOOTH; AINSCOW, 2002). O Índice de Inclusão é um guia que ajuda escolas a avaliar suas práticas e a desenvolver estratégias para tornar-se mais inclusivas, promovendo a participação de todos os alunos no processo educacional.

No Brasil, Maria Teresa Eglér Mantoan é uma referência incontestável. Suas pesquisas destacam a necessidade de romper com a visão segregacionista da educação e construir um sistema inclusivo onde a diversidade é considerada um recurso valioso (MANTOAN, 2003).

O autor (2003) enfatiza a importância de uma educação que acolha todas as

diferenças, promovendo a equidade e a inclusão como pilares fundamentais.

Outra autora brasileira que tem contribuído significativamente para o debate sobre educação inclusiva é Lívia de Oliveira Borges. Seu livro "Educação inclusiva: caminhando pela contramão" (BORGES, 2016) traz reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas inclusivas e os obstáculos a serem superados nesse processo.

Cláudia Dutra também é uma voz importante na área da educação inclusiva, contribuindo com estudos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas (DUTRA, 2004).

Sua atuação é essencial para a promoção de um sistema educacional que reconheça e valorize a diversidade, oferecendo oportunidades equitativas para todos os alunos.

Desafios da educação inclusiva

A implementação da educação inclusiva é um processo desafiador em todo o mundo, incluindo o Brasil. Esse desafio envolve diversas barreiras que precisam ser superadas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Falta de recursos e infraestrutura adequada: Um dos principais desafios para a implementação da educação inclusiva é a falta de recursos e infraestrutura adequada nas escolas. Segundo Oliveira (2019), muitas escolas não possuem estrutura física adequada, como rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula inclusivas, dificultando a inclusão de alunos com deficiência.

Formação inadequada de professores: A falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade também é um desafio. Conforme apontado por Silva (2018), muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que pode comprometer a qualidade da educação inclusiva.

Barreiras culturais e sociais: Além disso, existem barreiras culturais e sociais que dificultam a implementação da educação inclusiva. Segundo Araújo (2017), ainda existe muito preconceito e estigma em relação às pessoas com deficiência, o que pode dificultar a inclusão desses alunos na escola e na sociedade.

Falta de políticas públicas eficazes: A ausência de políticas públicas eficazes também é um obstáculo para a implementação da educação inclusiva. Conforme destacado por Ferreira (2016), muitas vezes as políticas existentes não são suficientes para garantir o acesso universal à educação de qualidade para todos os alunos.

Diante desses desafios, é fundamental que sejam adotadas medidas para superar essas barreiras e promover uma educação mais inclusiva. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores, conscientização da sociedade e elaboração de políticas públicas mais eficazes.

Legislação vs. Realidade da Educação Inclusiva no Brasil: Paradigmas e Metas Desejáveis

A educação inclusiva no Brasil é um campo em constante evolução, marcado por uma legislação avançada, mas também por desafios significativos em sua implementação prática. Este texto visa explorar

a disparidade entre as leis existentes e a realidade nas escolas brasileiras, destacando os paradigmas e metas desejáveis para uma educação verdadeiramente inclusiva, embasados em pressupostos teóricos de especialistas na área.

Legislação de Educação Inclusiva no Brasil

O Brasil possui um robusto arcabouço legal voltado para a inclusão educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece os direitos das pessoas com deficiência e promove a inclusão em diversos setores, incluindo a educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, também define metas para a inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2003), "a legislação brasileira é um passo crucial para garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas sua efetivação depende de uma série de fatores que vão além da simples existência das leis". Este ponto de vista ressalta que, apesar do progresso legislativo, a prática cotidiana nas escolas ainda enfrenta grandes desafios.

Realidade da Educação Inclusiva nas Escolas

Na prática, a implementação da educação inclusiva no Brasil esbarra em diversas dificuldades. A falta de infraestrutura adequada, a insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a carência de formação específica para professores são alguns dos obstáculos mais comuns. Estudos apontam que muitas escolas ainda não estão preparadas para receber alunos com deficiência de maneira adequada.

Conforme Dutra (2004), "a distância entre a legislação e a realidade nas escolas brasileiras é um reflexo da falta de investimentos contínuos e da ausência de políticas públicas eficazes para a formação de educadores e adaptação das infraestruturas escolares". Essa afirmação sublinha a necessidade de um compromisso mais sólido e ações concretas para transformar as leis em práticas inclusivas efetivas.

Paradigmas da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é baseada em paradigmas que promovem a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Um dos principais pressupostos teóricos é o de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm o direito de aprender juntos no mesmo ambiente educacional.

Booth e Ainscow (2002) defendem que "a inclusão não é apenas a colocação física de alunos com deficiência em escolas regulares, mas a transformação das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos". Este paradigma enfatiza a necessidade de reformular métodos de ensino, currículos e avaliações para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Metas Desejáveis para a Educação Inclusiva

Para que a educação inclusiva se torne uma realidade, é necessário estabelecer e perseguir metas claras e ambiciosas. Algumas das metas desejáveis incluem:

Infraestrutura Adequada: Garantir que todas as escolas sejam fisicamente acessíveis, com rampas, banheiros adaptados e salas de aula equipadas com tecnologias assistivas.

Formação de professores: Implementar programas de formação inicial e continuada que preparem os professores para lidar com a diversidade em sala de aula, já que, "A formação dos professores é crucial para a prática pedagógica inclusiva" (DUTRA, 2004).

Materiais pedagógicos adaptados: Desenvolver e disponibilizar materiais didáticos que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Segundo BOOTH e AINSCOW, a disponibilização de recursos didáticos adaptados é essencial para uma educação inclusiva.

Políticas públicas eficientes: Assegurar a implementação eficaz das leis existentes, com monitoramento e avaliação contínuos.

"As políticas públicas devem ser acompanhadas de ações concretas e recursos adequados" (UNESCO, 2009).

Cultura de inclusão: Promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o preconceito, por meio de campanhas de conscientização e atividades que fomentem a aceitação.

Pontos para se refletir quanto às práticas nas escolas para que a inclusão ocorra de fato

Pensar em educação inclusiva é refletir também sobre o nosso fazer, nosso trabalho. É necessário refletir sobre mudanças que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Essas mudanças vão além da adaptação de infraestrutura física e envolvem práticas educacionais que valorizem e atendam às necessidades de todos os alunos.

Currículo flexível e adaptado: É essencial que o currículo escolar seja flexível e adaptado às necessidades dos educan-

dos com deficiência e/ou outras necessidades específicas. Conforme apontado por Mendes (2018), um currículo flexível permite que os educadores façam ajustes e adaptações para garantir que todos tenham acesso ao conteúdo de forma significativa.

Avaliação formativa e inclusiva: A avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta de apoio à aprendizagem, permitindo que os professores identifiquem as necessidades dos alunos e ajustem suas práticas pedagógicas. Nesse sentido cabe rever as concepções de bebês, crianças e jovens, repensar as metodologias avaliativas, que em geral se pautam por um "resultado final", desprezando a trajetória percorrida por cada educando, seus avanços e conquistas durante o processo. Sistemas de notas, pontuação, acabam sendo excludentes, pois jogam todos num mesmo balaio, sem considerar a individualidade de cada um. Segundo Santos (2017), a avaliação inclusiva considera as diferentes formas de aprendizagem e valoriza os progressos individuais de cada aluno.

Práticas pedagógicas colaborativas: A colaboração entre professores, alunos e familiares é fundamental para promover uma educação inclusiva. Conforme destacado por Ferreira (2019), práticas pedagógicas colaborativas envolvem a participação de todos os envolvidos no processo educativo, buscando soluções que atendam às necessidades de cada aluno.

Ambientes acolhedores e inclusivos: As salas de aula devem ser ambientes inclusivos e acolhedores, que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças, onde todos possam se reconhecer, se enxergar e sentir-se pertencente. De acordo com Araújo (2020), um ambiente inclusivo promove a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Formação continuada de professores: É fundamental que os professores recebam formação continuada para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva, abarcando as singularidades e particularidades não apenas bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência, mas de todos. Conforme apontado por Silva (2019), a formação continuada permite que os educadores desenvolvam competências e habilidades necessárias para atender às necessidades de todos os alunos.

Essas mudanças pedagógicas fundamentais são essenciais para garantir uma educação inclusiva de fato no Brasil, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de base bibliográfica para os estudos sobre educação inclusiva e foi uma experiência enriquecedora e desafiadora. Nesse processo, pude mergulhar em um universo de conhecimento e reflexão, buscando entender as diversas perspectivas teóricas e práticas que permeiam esse campo tão complexo e importante.

No Brasil, uma das referências fundamentais que guiam minha pesquisa é o trabalho de Maria Teresa Eglér Mantoan, renomada pesquisadora na área da educação inclusiva. Seus estudos, como os apresentados em "Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?" (MANTOAN, 2006), são essenciais para compreender os princípios e desafios da inclusão educacional no contexto brasileiro.

Outra autora brasileira que tem contribuído significativamente para o debate sobre educação inclusiva é Lívia de Oliveira Borges. Seu livro "Educação inclusiva:

caminhando pela contramão" (BORGES, 2016) traz reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas inclusivas e os obstáculos a serem superados nesse processo.

No cenário internacional, destaco os trabalhos de Susan Stainback e William Stainback, autores de "Inclusão: um guia para educadores" (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esse livro é uma referência clássica que aborda os princípios da inclusão e oferece orientações práticas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.

Além disso, as contribuições de Mel Ainscow, professor emérito da Universidade de Manchester, são imprescindíveis para entender a importância da liderança escolar na promoção da inclusão. Seu livro "Desenvolvimento de escolas inclusivas" (AINSCOW, 2009) é uma leitura fundamental para quem deseja aprofundar seus conhecimentos nessa área.

Desenvolver a metodologia bibliográfica para meu artigo sobre educação inclusiva foi mais do que uma tarefa acadêmica; foi uma oportunidade de ampliar minha visão sobre a educação e o papel transformador que ela pode desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão sempre será um tema que rende discussões riquíssimas sobre os rumos da Educação no país de forma geral. A inclusão, é muito mais do que imaginamos e envolve aspectos extremamente importantes que não são considerados nas suas formas mais primárias como respeito, direitos, humanidade.

Podemos dizer que apenas neste século é que se passou considerar as reais hipóteses de inclusão, mas é uma realidade que precisa ser minuciosamente estudada, para que não ocorram as “síndromes do coitadismo” ou preconceitos velados sob a máscara do assistencialismo, capacitismo. Incluir, significa fazer parte e não (como vemos em muitos casos) estar em; significa participar, ter as mesmas oportunidades com os direitos resguardados e as diferenças respeitadas. Inclusão não se trata apenas de poder frequentar uma escola, espaços públicos, significa ser cidadão como qualquer outro e desfrutar da sociedade como igual, de maneira equânime.

A inclusão, quando praticada de fato, traz novas possibilidades nos conceitos do ensinar, quebra com as estruturas tradicionais que não levam em consideração o valor da sensibilidade e da expressão e provam que a equidade é o caminho.

Compreendemos os grandes desafios e como a implementação de políticas públicas específicas, se fazem necessárias para que os órgãos educacionais tenham obrigação e subsídios para proporcionar a bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e principalmente o professor, um ambiente equipado, com profissionais capacitados e equipes de apoio, para contemplarem às necessidades e especificidades de cada um, numa perspectiva equânime.

Infelizmente percebemos que a inclusão ainda é vista por muitos, principalmente para as que detém o poder da caneta e estão longe do chão da escola ou sequer pisaram nele, como um grande chavão, plataforma eleitoreira e que muito se discursa, mas pouco se faz.

Hoje há grande número de educandos de todas as etapas de ensino (centros de educação infantil de 0 a 3 anos, educação infantil de 4 a 5 anos, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos) com alguma deficiência ou transtorno matriculados nas escolas municipais, estaduais e federais, sem assistência específica, sem levar em consideração que, o apoio para que esse indivíduo sinta-se realmente pertencente é fundamental.

A realidade hoje em dia são salas repletas, com apenas um educador, que precisa se reinventar a todo momento para abarcar todas as especificidades de seus educandos e dar conta de números e estatísticas, que na prática não têm a menor relevância, quanto aos processos significativos de ensino-aprendizagem e não conseguem espelhar ou mensurar os ganhos de cada criança.

O caminho a ser percorrido para que de fato haja equidade entre todos, ainda é muitíssimo longo, mas é uma luta de todos e para todos. Fica a esperança, que mesmo a passos lentos, a Educação como um todo, está seguindo para “dias melhores”, que existem muitas pessoas dispostas a realizar mais, realizar feitos novos, realizar os seus sonhos e ajudar aos educandos construírem meios de realizar os seus. Há pessoas dispostas a criar, a ousar e é disso que precisamos para melhorar uma área que nunca poderia ter ficado ruim. Isso tudo, atrelado a um olhar sensível, humano e empático nos permite sonhar com uma Educação melhor, real e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment**. London: King's College London, School of Education, 1998.
- BORGES, Livia de Oliveira. **Educação inclusiva: caminhando pela contramão**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.
- BRASIL. **A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Centro de Documentação e Informação. Coordenação e Publicações. Brasília, 1997
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1990.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Especial**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- CARDOSO, Lindabel D. e (Orgs.). **Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.
- CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares: uma necessidade. Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais**. Secretaria da Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 51-57.
- DUTRA, Cláudia. **Educação Inclusiva: Construindo uma Sociedade para Todos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed., RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Neli Klix e PEREIRA, Janaína de Abreu. **Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão**. Revista e-curriculum, v.2, n.2, junho de 2007, disponível em: <http://pucsp.ler/curriculum>. 2009.
- FOLHETO DE CIRCULAÇÃO da Prefeitura Municipal de Guarulhos – **Dados da Rede Municipal de Educação** (Gráficos). [s/d].

GARCIA, Regina Leite (org. e outros). **Múltiplas linguagens**, RJ: DP & A, 2000.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, SP, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. Ed. SP: Cortez, 2003.

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies**. London: Routledge, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ **Secretaria de Educação Especial: Mec**. Brasília 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. Salto para o Futuro: Educação especial: tendências atuais**. Secretaria da Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 81-92.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. Paris: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RENATA CRISTINA DIAS HERNANDEZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unar- Centro Universitário de Araras, Dr. Edmundo Ulson 2019 Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Unar 2020 Especialista em Educação Especial pela Faculdade Unar 2021; Professora de Educação Especial - na Rede Municipal de Araras-SP.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O presente trabalho vem apresentar o universo dos jogos na educação infantil, cada vez mais utilizados e presente na educação os jogos e brincadeiras se tornam essenciais advindos dos grandes benefícios que proporcionam na educação e desenvolvimento da criança. Cada vez mais desperta-se para a grande importância da Educação Infantil advindo de que, nesta fase, grande parte da bagagem de aprendizado adquirida será essencial e diferencial para a vida do aluno e nesta fase o universo lúdico, composto por jogos e brincadeiras, é imprescindível. Para este estudo a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica onde buscou-se através de livros apresentar características e aspectos relevantes sobre o universo dos jogos e brincadeiras, assim como as atividades lúdicas. Com o estudo verifica-se que os jogos e brincadeiras são instrumentos eficazes os quais devem ser utilizados no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil; Atividades Lúdicas.

INTRODUÇÃO

Todas as pessoas, em algum momento da infância, tiveram contato com algum jogo: um jogo de salão, mais modernamente os jogos eletrônicos ou uma disputa esportiva. Uma brincadeira de criança ou algo mais elaborado, como um campeonato de xadrez, todas as pessoas já participaram de alguma espécie de jogo. Mesmo depois de adultos, alguns jogos, como o futebol, continuam despertando paixões. De certo modo, principalmente como recreação, jogos são algo tão presente no dia-a-dia sendo considerado como algo natural (FIANI, 2006).

As crianças começam por aprender brincadeiras e jogos, naturalmente, em casa, levando, posteriormente, para as salas de atividades estas temáticas. Por norma, as crianças brincam com os seus vizinhos, em grupos de diversas idades, desde os três aos dez anos e até mais velhas, mas, infelizmente, hoje em dia, as crianças não brincam tanto, como antigamente, pois não vêm tanto para a rua e jardins.

Hoje, quase sempre, elas jogam/brincam com os colegas da mesma idade, cujas capacidades e interesses se aproximam. As crianças participam mais frequentemente hoje em atividades dirigidas por adultos, mesmo atividades como futebol ou dança. Existem ainda outras crianças que raramente se envolvem em jogos dramáticos e nos dias de hoje também, as crianças começam, precocemente, a assistir à televisão e jogar em computador, todavia, tais atividades lúdicas não potenciam o mesmo tipo de desenvolvimento que o jogo de faz-de-conta (FIGUEIRA et al., 2014).

Diante disto, este estudo tem como objetivo principal discutir sobre a relevância dos jogos na educação infantil, ressaltando também a respeito do ato de brincar e as brincadeiras, pontos essenciais neste universo lúdico.

A Educação Infantil visa ao desenvolvimento integral da criança e está voltada às aprendizagens mais espontâneas, significativas e prazerosas. Ocorre em espaços e ambientes apropriados, mais lúdicos e atraentes. Portanto deve-se prevalecer os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, mas há divergência entre como ou o que fazer para ser desenvolvido cada um desses aspectos (LIPPMANN, 2009).

A justificativa deste estudo deve-se às palavras de Emerique (2003) que afirma que, hoje é impossível contestar a importância do brincar, nos brinquedos e dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Algo que não pode ser questionado somente por psicólogos e educadores, mas também de pesquisadores de outras áreas do conhecimento os quais apontam o brincar como algo indispensável para o completo atendimento das necessidades da criança. A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho é a pesquisa bibliográfica.

CARACTERIZANDO E CONCEITUANDO OS JOGOS

Segundo Kishimoto e colaboradores (2017) tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de maneira distinta. Percebe-se que o jogo está relacionado tanto ao objeto brinquedo quanto ao brincar, ou seja, uma forma organizada e estruturada onde se utiliza de regras.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI):

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem utilizando ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também torna-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, P. 23).

Por conseguinte, quando o educador utilizar desses meios em sala se atentar para não transformar os jogos como meio de forçar algo como a aprendizagem. Segundo Jesus (2010, p.08) para que o jogo possa ser útil no processo educacional é preciso levar em conta determinados aspectos sendo:

- Promover a participação ativa de todos os jogadores;
- O professor pode fazer alterações nos grupos, ou incluir regras, para que haja mais envolvimento e interação;
- Ser interessante e conter desafios;
- Lembrando sempre de levar em conta a fase do desenvolvimento da criança, o educador deve propor coisas interessantes para os alunos resolverem, buscar inovar e adaptar os jogos tornando-os mais desafiadores e atrativos;
- Fazer com que seus alunos possam desenvolver sua capacidade física e intelectual. Deixar de ser um espectador que apenas intervém em casos de acidentes, brigas ou choros, sendo mais participativo e usando sua sensibilidade para perceber os momentos em que sua presença é necessária e até mesmo para estimular a participação de determinadas crianças ou propondo novas brincadeiras (JESUS, 2010, p.8).

Segundo Marinho e colaboradores (2007) descrevem algumas atitudes importantes para o alcance dos objetivos pretendidos no que se refere a uma adequada aplicação dos jogos como ferramenta didática. Essas atitudes são:

- ser um “guia” enquanto orienta e “juiz do jogo” quando dirige; durante o jogo,
- colocar-se de modo a não atrapalhar a movimentação dos jogadores;
- cuidar da postura e da voz;
- ser um animador, incentivador, desafiador;
- conduzir o jogo tendo em vista o(s) objetivo(s);
- observar e registrar o desempenho (cognitivo, motor, afetivo e social) de cada participante durante o desenvolvimento do jogo;

- discutir e analisar com os alunos o porquê do jogo e os seus efeitos, bem como as reações e as atitudes dos participantes;
- despertar segurança e oportunizar novos conhecimentos. (MARINHO et al., 2007, p.98).

Os jogos, portanto, se tornam uma ferramenta de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento, ampliando assim a ação pedagógica. A importância e a necessidade do jogo como meio educativo foi além do reconhecimento e se converteu em um direito inalienável das crianças (MURCIA, 2005).

Traços característicos dos jogos são apresentados na seguinte tabela pelo autor:

Tabela 1- Traços característicos do jogo

Características do jogo	Ausência de finalidade
	Brinquedos/objetos não-imprescindíveis
	Motivação intrínseca, voluntariedade
	Diferentes graus de complexidade
	Representação
	Efeito catártico
	Seriedade e prazer
	Não-esgotamento físico e psicológico
	Caráter inato

Fonte: Murcia (2005, p.31)

O jogo quando orientado em seus objetivos possibilita intervenções pedagógicas, permitindo elevar o conhecimento do aluno. Outra propriedade que diferencia o jogo de qualquer outra atividade é seu caráter voluntário, relacionado com a motivação intrínseca. Motivação interna a qual leva a criança a iniciar diferentes formas de brincadeira, sem a ajuda de familiares e educadores; se impomos a ela alguma atividade, por mais prazerosa que nos pareça, deixará de se interessar, poderá se aborrecer e se livrar dela rapidamente (MURCIA, 2005).

Pode-se perceber que os jogos permitem compreender o desenvolvimento, possibilitando o conhecimento de forma lúdica, propiciando experiências significativas, possibilitando o interesse, descoberta e interação com o outro.

Para Ambra (2012) mais recentemente, o valor do jogo para o desenvolvimento tem sido ressaltado, difundido de forma positiva e utilizado com valor educativo, assim, a maneira de o jogo ser concebido pela sociedade quanto ao seu significado mudou e continua mudando conforme o espaço e o tempo. Hoje é, efetivamente, uma palavra difícil de ser definida. Seus usos são múltiplos, estando, por exemplo, relacionado à atividade lúdica infantil e/ou adulta e, de maneira metafórica, a interesses no âmbito político.

O jogo é um excelente recurso para o trabalho de qualquer conteúdo em qualquer nível. Basta observar crianças ou adultos jogando para perceber que todos estão participando “por inteiro” daquela atividade, com a atenção voltada totalmente para a situação lúdica, observando o movimento dos demais jogadores, repensando seus próprios movimentos e verificando se todos estão seguindo as regras combinadas. Caso isto não ocorra, ele precisará ser repensado (REIS, 2006). Podemos dizer que os jogos contribuem para o desenvolvimento de forma integrada, exercendo o pensamento e a ação.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DAS BRINCADEIRAS

Segundo Dantas (2017) de maneira geral, as sociedades reconhecem o brincar como elemento intrínseco ao desenvolvimento infantil e estabelecem certos padrões lúdicos universais para esta atividade que: é vista como sinônimo de diversão em não de sobrevivência; evidencia representações sazonais e variações regio-

nais; apresenta regras e algumas maneiras de utilização; cria vínculo entre cultura e criança através de jogos e brincadeiras populares; e, caracterizada pelo anonimato, pela oralidade, conservação e tradição no decorrer de gerações.

Ainda, sobre o brincar Schwartz (2004, p.05) apresenta que a proposta brincar se refere também ao resgate do ser humano em contato com a delicadeza, com a imaginação, a invenção é nessa inventividade que se transforma a brincadeira como meio de aprendizagem.

Macedo e colaboradores (2007, pp.13-14) detalham que para as crianças as brincadeiras e o brincar são umas das principais atividades exercidas na infância, depois de dormir e de se alimentar.

Brincar é importante pelo fato de que quando a criança não está brincando, pode-se dizer que algo não está bem, quando está brincando suas energias estão ativas, as brincadeiras são consideradas uma atividade física e proporcionam um desenvolvimento cognitivo e se torna prazerosa e nesses processos contamos com o aprendizado adquirido pela criança através do lúdico.

A preocupação em garantir o direito da criança ao brincar é uma necessidade eminente diante das exigências escolares rígidas, cada vez mais precoces, do trabalho e da exploração infantil, da precária condição de vida de algumas crianças, entre outros fatores os quais contribuem significativamente para o furto do lúdico na infância (MARCELLINO et al., 2007).

Nas brincadeiras existe um envolvimento da criança na aprendizagem. A brincadeira é a grande oportunidade que a mesma tem de se desenvolver bem. Não se deve dizer que brincar seja negativo ou sem importância para a criança neste desenvolvimento (GRISPINO, 2016).

Os brinquedos ou as atividades lúdicas fazem parte do mundo da criança. Brincar faz parte da infância e o normal é que todas as crianças brinquem. Os adultos brincaram, as crianças brincam hoje e, com certeza, as crianças do futuro brincarão. Esta afirmação é aceita por toda humanidade sem questionamentos (KRAEMER, 2007).

Enfatizando as Brincadeiras

Através da brincadeira ou da diversão, os animais, as crianças e os adultos tomam conhecimento de muitas formas de associação entre regras e combinações que vão além do brincar.

Quando há um trabalho voltado para o desenvolvimento de regras a criança vai adquirindo conhecimento para a vida adulta, os jogos e brincadeiras proporcionam unir culturas e pessoas, pois a maioria das brincadeiras em grupo as mesmas aprendem a dividir e relacionar-se com pares, estimulando a convivência, a troca de saberes, a união e o respeito (NACHMANOVITCH, 1993).

Alguns professores consideram a brincadeira fútil e inútil e já outros professores a utilizam como acessório para motivar os alunos. Outros ainda a instauram como uma dimensão, um ambiente descontraído, a fim de tornar a escola atraente para aqueles que a rejeitam. Ela é aceita em geral sob condição: em aulas de educação física, de música ou de artes plásticas, ela se torna legítima, desde que vigiada e dirigida. A brincadeira é necessária, para diversos alunos a fim de permitir certas aprendizagens cognitivas, por este motivo, não só é importante reabilitá-la como instrumento de conhecimento, mas ela é também necessária como atividade em si, porque é com base na brincadeira

que se edifica toda a existência essencial do homem (GIRARD; CHALVIN, 2001).

A brincadeira favorece o processo de ensino-aprendizagem, ajuda a desenvolver a autoestima, a capacidade de se expressar, de gerar, de integrar e raciocinar aguça a vontade de aprender e conhecer. Através dela, a criança manifesta sentimentos, relaciona-se com o mundo exterior, apropria-se, aos poucos, de sua realidade, estabelecendo, com o meio, interações sociais e em tais interações vai aprendendo a conviver com normas e regras e a socializar-se com as pessoas (GRISPINO, 2016).

A brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora a convivência. Esse é o valor evolucionário da diversão, ou seja, ela nos torna mais flexível. Quando se toma conhecimento da realidade se torna mais apto ao convívio social. Nas brincadeiras é que nos conhecemos e identificamos, de maneira que possamos utilizá-la de maneiras inesperadas (NACHMANOVITCH, 1993).

Oliveira (2002) afirma que quando a criança brinca começa a compreender como funcionam os objetos dos jogos também faz comparações entre as situações apresentadas, interagem e dão as suas opiniões. É na brincadeira que a criança começa a aprender quantidades, o tempo, as cores é no faz de conta que solta sua imaginação e é nas brincadeiras em grupo que se socializam.

Para Jesus (2010) é muito importante valorizar o momento da brincadeira do educando. O brincar na área educacional proporciona não só a realidade do aprendizado, mas ajuda os educadores a observar e aprender um pouco mais a respeito das crianças e suas necessidades, tornando-se capazes de compreender como elas se encontram na área que envolve a aprendi-

dizagem, conseguindo transmitir conhecimento tanto cognitivo quanto afetivo.

A brincadeira é o ato de brincar, a ação lúdica, possibilita construir conhecimento, desenvolver habilidades sensoriais e perceptivas. A brincadeira é considerada também metacomunicação, ou seja, nela a criança desenvolve a capacidade de se colocar na situação onde se encontra a outra pessoa, compreendendo o seu pensamento (MONTEIRO, 2013).

Segundo Silva e Lira (2003) através das brincadeiras, os professores podem observar o desenvolvimento de cada criança, observar a particularidade de aprendizado e desenvolvimento individual que dispõem ao ingressarem na escola.

Apesar de até mesmo os documentos legais apontarem para a valorização da brincadeira infantil, especialmente entre os pequenos de três a seis anos, e de ela se constituir em um dos eixos estruturantes do trabalho, nem sempre essa prática é lembrada (AMBRA, 2012).

Atividades Lúdicas

Entre as ações mais antigas do homem estão as atividades lúdicas as quais acompanham a evolução natural da humanidade fazendo parte da socialização do ser humano. Nossos antepassados faziam das atividades lúdicas as horas de lazer mais divertidas.

Com o passar do tempo e a institucionalização do ensino, as atividades lúdicas passaram a ter uma variante chamada de atividade lúdica educativa, que começou a ser utilizada em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos do currículo escolar (KRAEMER, 2007).

Segundo Piaget (1977) conforme apresentado por Cória-Sabini e Lucena

(2004) as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança e identifica três tipos de brincadeiras, sendo as brincadeiras de exercícios, brincadeiras simbólicas; e, as brincadeiras com regras. Os três tipos são então descritos da seguinte forma:

No primeiro caso, consistem de qualquer novo comportamento que a criança executa com o objetivo de compreender situações ou objetos colocados à sua frente. Por exemplo, a repetição da ação de balançar um objeto com a finalidade de entender o movimento é chamado de brincar pelo autor, pois, além de ser um ato de conhecer, a criança tem prazer na execução dessa atividade. Esse tipo de brincadeira é característico dos primeiros dois anos de vida da criança.

No segundo caso, sendo a brincadeira simbólica o brincar tem como objetivo usar a imaginação e os objetos representa o faz de conta e cada criança cria a sua situação e os símbolos usados são individuais e específicos de cada criança.

No terceiro caso, o das brincadeiras regradas, as regras definem a estrutura das atividades. Os jogos com regras são classificados como sensório-motor como exemplo temos: vôlei, futebol, basquete, entre outros e intelectual como: baralho, xadrez, nas regras o indivíduo precisa obedecer às leis impostas, sendo penalizado em seu descumprimento. Jogos com regras colaboram para o desenvolvimento social da criança (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2004, p.31).

Para Tunes (2011) qualquer brincadeira exige da criança a submissão a regras, mesmo que estejam ocultas. Numa brincadeira de faz de conta suas ações se submetem às regras da vida real. É através da brincadeira que a criança toma consciência das regras e se torna mais responsável pelo cumprimento das leis impostas, combinando elementos da realidade com elementos os quais ela cria com base em suas experiências.

Para Jesus (2010) está provada a grande relevância que tem o lúdico na vida da criança e está na hora de começar a utilizar a ludicidade na alfabetização. Alguns jogos podem ser utilizados em classes de alfabetização com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita.

Figura 1- Professor ajudando aluna a usar jogo para alfabetização



Fonte: Jesus (2010, p.36)

O desafio atualmente é proporcionar às crianças experiências diversas, dentre elas o brincar no espaço educativo. Para tanto os profissionais da EI (Educação Infantil) que atendem crianças de 0 a 5 anos, e professores, que atendem crianças de 6 anos no primeiro ano da alfabetização (antigo pré-escola) precisam rever os seus conceitos a respeito da brincadeira para aproximá-la de sua prática cotidiana, e dessa maneira, conceber o lúdico como parte integrante do processo educativo (BIASI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar a respeito dos jogos e todo seu universo, especialmente quando relacionado na Educação Infantil não é algo fácil advindo de que, através deste estudo, fica evidente de que diversos são os aspectos relevantes os quais fazem o universo dos jogos e brincadeiras um dos mais estudados por muitos autores e que cada vez mais despertam interesse em seus benefícios e principalmente, sua importante presença no desenvolvimento da criança.

Assim como ressalta Antunes (2017) a aprendizagem é tão relevante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma grande importância no desenvolvimento pedagógico cognitivo e social, além disso, o jogo pedagógico é um instrumento de diversão. Quando uma criança brinca ou joga ela transforma essa diversão em aprendizagem e a forma como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos.

Lippmann (2009) relembra que além dos fins educativos, na escola os jogos se tornam mais estimulantes e ricos pela oportunidade de interação, o desenvolvimento das habilidades motoras e o contato com materiais e brinquedos de dimensões diferenciadas dos brinquedos que possuem em casa. O professor através da experiência que possui deve interagir com a criança envolvendo-se nas brincadeiras, tranquilizando, e estimulando de maneira que a criança tenha prazer nas brincadeiras.

Diante disto este trabalho pode ser considerado como grande fonte de aprendizagem e especialmente de conscientização da grande relevância dos jogos na educação infantil, assim como o ato de brincar e as brincadeiras, essenciais e indispensáveis neste universo lúdico.

É preciso que os professores de Educação Infantil mergulhem profundamente no universo lúdico, trazendo jogos e também brincadeiras criando formas para um aprendizado que ajude a criança se alfabetizar e socializar-se principalmente, na diversão da criança, afinal, muitas crianças só possuem momentos de lazer e divertimento na escola.

REFERÊNCIAS

- AMBRA, Karen. **Aprendendo a conviver: as regras na brincadeira de faz de conta**. São Paulo: EDUC, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**, fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BIASI, Mario de. **Ludicidade na Educação Infantil e Séries Iniciais**. Clube de Autores, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação: Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 09 Fev. 2019.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3.ed. Papyrus Editora, 2004.
- DANTAS, Gisarla Pereira. **O brincar no desenvolvimento infantil**. 1.ed. Editora Senac, 2017.
- EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende – Dicas Lúdicas para Pais e Professores**. 2.ed. Papyrus Editora, 2003.
- FIANI, Ronaldo. **Teoria dos jogos: para cursos de administração e economia**. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro.; CRÓ, Maria Lurdes.; LOPES, Isabel Poço. **Ferramentas da Mente- A Perspectiva de Vygotsky sobre a Educação de Infância**. Imprensa Universidade de Coimbra, 2014.
- GIRARD, Veronique.; CHALVIN, Marie Joseph. **Um corpo para compreender e aprender**. 1.ed. Editora Loyola, 2001.
- GRISPINO, Izabel Sadalla. **Educação Infantil**. Clube de Autores, 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.; et al. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
- KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender...** São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- LIPPMANN, Luciane. **Matemática para educação infantil**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.
- MACEDO, Lino de.; et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho; et al. **Lazer e recreação: Repertório de atividades por ambientes**. Coleção Fazer/Lazer. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. JUNIOR, Moacir Ávila de Matos. FILHO, Nei Alberto Salles. FINCK, Sílvia Christina Madrid. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2007.
- MONTEIRO, Elizabeth. **Criar filhos em tempos difíceis: atitudes e brincadeiras para uma infância feliz**. 2.ed.rev. atual. São Paulo: Summus, 2013.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**- O poder da improvisação na vida e na arte. 4.ed. Editora Summus, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil**: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004.

SILVA, Andreia Lucia da.; LIRA, Valéria Krykhtine. **Letramento na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documentos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

SIMONE NERI DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (2008). Graduação em Artes Visuais, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011); Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Escola Superior de Administração (2017); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019). Professora de Educação Infantil na EMEI Jardim da Conquista. Professora de Educação Infantil no CEI City Jaraguá.

O BRINCAR, O CUIDAR E O APRENDER NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: A Educação Infantil é a primeira etapa de socialização de bebês e crianças. A estimulação é um processo natural que se concretiza na relação cotidiana com o bebê, do qual através da educação utilizará ao máximo as suas capacidades e exercerá um maior controle sobre o mundo que o rodeia ao mesmo tempo que sentirá uma grande satisfação e descobrindo que ele pode fazer as coisas sozinho. A estimulação ocorre por meio da repetição útil de diferentes eventos sensoriais que aumentam, por um lado, o controle emocional, proporcionando à criança uma sensação de segurança e prazer e, por outro, ampliando a capacidade mental que facilita o aprendizado, desenvolvendo assim habilidades, uma vez que toda criança nasce com uma necessidade biológica de aprender. É importante ter em mente que o crescimento total de um indivíduo é alcançado por meio da inter-relação do desenvolvimento físico, mental, emocional e social, e a Estimulação Precoce produzirá um impacto no crescimento total do bebê, sem pressionar ou acelerar qualquer processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem; Estimulação; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A educação como fenômeno complexo e diverso, tendo o ser humano como centro (ou como deveria), é uma relação entre e com as pessoas, com a natureza e com o mundo. Portanto, nestes tempos, educar significa estar presente, por um lado, à singularidade e diversidade do ser humano e, por outro, à necessidade/obrigação de educar para a igualdade social, igualdade de gênero e pertença planetária.

A finalidade na educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 estabelece que a educação infantil será oferecida nos seguintes moldes: a) para crianças até 03 anos de idade em creches ou entidades equivalentes; b) para crianças de 04 a 06 anos de idade em pré-escolas (BRASIL, 1996, art.29).

O que significa, em última instância, educar para a vida, o que significa aprender a viver e conviver, e isso implica fortalecer a educação, como sugere a UNESCO (1996), sobre 4 pilares: aprender a ser, aprender conhecer, aprender a mover-se e aprender a conviver.

Pilares que nos permitem transcender o tradicional treinamento, informação, transmissão e captação de conhecimentos (muitas vezes descontextualizados e superados) para desenvolver e ativar a descoberta e transformação da experiência de ser pessoa com direitos em relação ao mundo, a transformação de si e do que está sendo aprendido, pois os seres são capazes de atuar sobre o seu meio e modificar em relação ao mundo que o rodeia, que procuram experiências por meio da sua capacidade de aprendizagem, exploração, descoberta, deslumbramento, curiosidade e questionamento múltiplo.

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizou-se para a redemocratização do País. Em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Esses processos e experiências de aprendizagem podem ser facilitados, estimulados ou, ao contrário, limitados, reprimidos ou bloqueados pelo professor, dependendo de sua concepção de ser humano e das formas de se relacionar, bem como do significado do ato educativo.

Dentro desse conceito, baseado em uma abordagem socioeducativa centrada nos direitos das pessoas, a tarefa é educar, entendendo crianças como pessoas,

além de suas diferenças por sexo, etnia, religião, nacionalidade, condição social e física, religião, origem, etc. e de acordo com seu nível de desenvolvimento psicológico.

Isso implica conhecer, entender e orientar suas potencialidades, capacidades, necessidades e interesses, suas experiências vitais e significativas, bem como as características de cada um dos contextos socioculturais que o cercam, conhecendo suas mudanças e etapas que passaram durante sua evolução. Nesse sentido, torna-se importante incorporar a perspectiva teórico-crítica de gênero na educação,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até os conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com os seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL;1998; p.41).

A escola, como agente formal de socialização, concebe e organiza esse processo (mesmo que às vezes ainda parece teórico) em que a pessoa adquire e aprende padrões de comportamento estabelecidos (de acordo com normas, valores e características) por meio do grupo social em que devem viver, para que se tornem membros de sua sociedade.

Este processo que se inicia antes do nascimento, se estendendo por toda a vida, pois não estão isolados, mas em constante contato com outras pessoas que compõem a mesma sociedade. Nesse sentido, a socialização é um processo importante e inevitável em suas vidas, pois condiciona e cria necessidades e interesses internos que os estimulam ou reprimem e que vão determinar suas atitudes.

A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos assumir em termos gerais que a socialização é um processo de interação social através do qual a pessoa aprende e interioriza os elementos socio-culturais do seu meio, integrando-os na estrutura da sua personalidade, sob a influência das experiências e dos agentes sociais.

Da mesma forma, a socialização é concebida como o processo que permite o desenvolvimento da identidade pessoal, bem como a transmissão e aprendizagem de uma cultura.

A fase de socialização primária, que geralmente ocorre no seio da família, independentemente da sua condição, é realizada em circunstâncias de enorme carga emocional, sem essa adesão emocional a outros significativos, o processo de aprendizagem seria difícil, senão impossível.

Por isso, reafirmamos a importância da criança na Educação Infantil possuir o que se convencionou chamar de capital filial. Isso se refere, segundo Sánchez (2004):

O volume, a intensidade e a diversidade das relações sócio familiares, mas mais concretamente o capital de pertença que a criança possui, entendendo a relação de pertença num duplo sentido: a quem e a quem se considera que a criança pertence e vive, e o que pertences pessoais com os quais a mesma criança pode contar (p. 35).

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a construção do capital filial é drasticamente afetada quando os filhos perdem o pai ou a mãe por morte ou abandono, quando surgem conflitos graves entre pais e mães ou entre parentes próximos, quando estão sujeitos à solidão, ao deslocamento, ou vivem na rua, ou estão em locais de proteção, têm dificuldades de

integração em novas famílias, em alguns casos com fortes choques culturais.

Em qualquer circunstância, cada sociedade o grupo humano cumpre as tarefas de socialização utilizando diferentes agentes e processos mais ou menos explícitos e intencionais, através dos quais ensinam e transmitem às suas novas gerações uma estrutura complexa de conhecimentos, códigos, representações, regras e informais, modelos de comportamento e valores, interesses, aspirações, visões de mundo, crenças, mitos.

Cada sociedade transmite uma cultura, aquela que num determinado momento é partilhada pela maioria dos seus membros, tentando que ao final de tudo isto, inicialmente arbitrário, acabem por aceitar o que aprenderam como normal, como bom ou como natural. Seguindo o raciocínio de Berger e Luckmann (2003): "Todo indivíduo nasce dentro de uma estrutura social objetiva na qual encontra os outros significantes que se encarregam de sua socialização e que lhe são impostos [...] ocupam dentro da estrutura social" (p. 164).

É evidente que os processos de socialização são realizados dentro de uma cultura e que está determina em grande parte as crenças e ações compartilhadas pelos membros de um grupo quanto à forma de criar filhos, e os objetivos parentais traçados, aspectos que em grande parte medida definem como se configuram as viradas cruciais da existência humana: nascimento, educação, abandono da infância e entrada na adolescência, aceitação do gênero e declaração do sexo, tornar-se cônjuge, tornar-se pai ou mãe, reconciliar-se com o envelhecimento e a morte.

Quando coexistem diversidades de culturas compartilhando o mesmo espaço geográfico, situação cada vez mais frequente no mundo globalizado, as diferentes concepções se entrelaçam e muitas vezes são contraditórias quanto aos obje-

tivos de educação, socialização e construção de identidade, o que pode gerar conflitos entre os membros da comunidade, entre pais e mães, entre pais e mães com seus filhos e filhas, e entre todos estes e os sujeitos especialistas que por algum motivo intervêm no processo.

Essas situações são menos frequentes naquelas comunidades mais fechadas, que mantiveram seus saberes ancestrais atualizados diante da incorporação das novas gerações ao espaço sociocultural.

Abordar os processos de socialização da primeira infância no núcleo familiar, social e cultural a partir de uma perspectiva multicultural, implica o reconhecimento de que a gradual constituição como ser humano e a construção de sua própria identidade, se definem em contraste com os outros, com o diferente. Como atores sociais, nos colocamos diante de nós mesmos e diante dos outros desde o nascimento. Assim vamos construindo e aprendendo, que nas palavras de Berger e Luckmann (2003):

A noção de si a partir da aquisição do outro generalizado, o que implica que o indivíduo se identifica não apenas com outros específicos, mas com uma generalidade de outros, com uma sociedade. A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva da socialização, que nos permite compreender que não apenas vivemos no mundo, mas que cada um de nós participa do ser do outro (p. 167).

Ao tomar consciência da existência de outros seres humanos e da nossa participação no núcleo familiar e comunitário, começam a ser construídos laços que unem filial e fraternalmente uns aos outros, gerando um tecido social que contribui para o bem-estar e gratificação daqueles quem eles se sentem incluídos.

As dificuldades surgem se, por algum motivo, falta esta rede de relações filiais e interpessoais positivas desde os primeiros anos, quando foram submetidos a

maus-tratos, solidão, indiferença ou exclusão. Nesses casos, não apenas a própria imagem ou autoconceito é distorcida ou deteriorada, mas também a ideia de família, comunidade ou sociedade, produzindo sentimentos negativos que podem mudar completamente a trajetória de vida de uma pessoa.

Nesse sentido, Vygotsky (1974) afirma que o desenvolvimento humano não pode ser concebido como uma característica do indivíduo independente do contexto em que ele pensa e age.

Pelo contrário, é determinado pelo ambiente sociocultural em dois níveis: por um lado, a interação social fornece à criança informações e ferramentas úteis para funcionar no mundo; por outro lado, o contexto histórico e sociocultural controla o processo pelo qual os membros de um grupo social acessam algumas ferramentas ou outras.

Não há dúvida de que, à medida que os seres humanos se juntam a um determinado grupo social, não apenas aprendemos os valores, normas e formas de relacionamento e produção desse grupo, mas também passamos a participar de formas mais amplas e complexas de organização social.

Apesar das contingências acima referidas, o papel formativo da família, seja qual for o seu tipo, continua a ser determinante na socialização dos novos membros, na transmissão de valores, atitudes e crenças que fazem parte do patrimônio cultural em que vivem. A família, como primeiro contexto social, acolhe o sujeito recém-nascido e provoca sua imersão no tecido sociocultural.

Desde as primeiras aprendizagens vamos tomando consciência de uma identidade cultural que se delinea a partir do reconhecimento ou da discriminação que vem dos outros, seja individualmente ou em grupo. As trajetórias individuais en-

quadradas em uma dada sociedade vão moldando a construção da identidade, fenômeno que surge da dialética entre o indivíduo e a sociedade.

Na Educação Infantil, a criança interage com seus pares, que inadvertidamente lhe fornecem modelos a serem imitados, ao mesmo tempo em que lhe dá oportunidades de fazer amigos, exercer liderança e pertencer a determinados grupos. A criança, em primeiro lugar, imita as pessoas com quem mais convive (pai, mãe, irmã) e depois, progressivamente, imita outros modelos como professores, colegas, entre outros e introduzindo neste processo novos elementos que irão enriquecer sua experiência e conhecimento como pessoa.

Por meio desse processo, a criança toma para si aquilo que lhe interessa e interioriza, a fim de tomar modelos e valores principais da cultura a que pertence e à qual é transmitida como verdade. Eles se identificam com colegas e adultos de várias maneiras emocionais. Assim, identificar-se como outro significa sentir o outro, ser ele. Inicialmente, a menina se identifica com a mãe e o menino com o pai.

Quando as crianças vão para a Educação Infantil conhecem outros modelos, por meio do professor, de seus colegas e de outros adultos da instituição. A sociedade apresenta a criança para socialização perante um grupo pré-definido.

Tanto as mudanças introduzidas pela globalização quanto às mudanças permanentes que ocorrem nas sociedades contemporâneas têm implicações na cultura e no desenvolvimento de indivíduos e grupos.

Como nunca antes, as sociedades enfrentam hoje movimentos sociais, voluntários ou forçados, que criam condições em que raramente é possível o isolamento

cultural e a preservação da cultura de origem das comunidades, grupos e famílias.

Desde as novas situações enfrentadas pelos países mais desenvolvidos, onde as migrações de vários tipos: econômicas, políticas ou educacionais— se tornam cada dia mais frequentes e numerosas, até as mudanças experimentadas por comunidades e famílias inteiras forçadas —por diversos motivos— a migrar dos seus locais de origem, colocam-se novos desafios às dinâmicas culturais de socialização e formação identitária dos mais novos e ao papel das famílias na educação dos seus filhos. As comunidades de acolhida devem aprender a conviver com os novos habitantes, e as comunidades migrantes devem aprender a viver em suas novas condições, muitas vezes enfrentando costumes e valores diferentes dos seus.

Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como as línguas de acordo com o ambiente familiar. Nesse contexto os docentes devem atender a todas essas crianças, garantindo-lhes um ensino de qualidade, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e também evitando que as mesmas não sofram preconceitos e/ou rejeição pelo grupo.

Em um país tão rico culturalmente, ainda se encontram dificuldades como expressões regionais e línguas diferentes da língua portuguesa. Nas crianças, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização em estados diferentes aos quais nasceram as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal, é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

GÊNERO E SOCIALIZAÇÃO

O processo de socialização, gênero variável, é um elemento constitutivo das relações sociais, além de ser uma construção social que envolve um conjunto de acordos tácitos ou explícitos feitos por uma determinada comunidade, em um determinado momento histórico e que envolve os processos de ensino - aprendizagem, inconscientemente, uma vez que foram naturalizados pela sociedade.

Gênero é uma variável básica sobre a qual atuam as demais dimensões geradoras de diferenças (etnia, idade, escolaridade, classe social, renda, religião, condição rural ou urbana, condição física, situação mundial, etc). O gênero, como elemento constitutivo das relações sociais, se expressa em: Símbolos culturais que visualizamos as representações sociais de ambos os sexos; Conceitos normativos: que polarizam e reprimem comportamentos e tarefas diferenciadas para cada sexo; Instituições e políticas: que reproduzem e valorizam a atribuição dos pais e as capacidades de ambos os sexos e a identidade subjetiva: que posiciona e determina o projeto de vida de cada um.

O fato de as crianças terem acesso formal a melhores oportunidades educacionais, tanto dentro do sistema educacional quanto fora dele, não significa que haja equidade e igualdade entre os gêneros.

Precisamente a partir de uma nova formação para a cidadania, trata-se de desenvolver nos processos de socialização o sentido de pertença a partir de duas dimensões: o sentido de pertença à comunidade política e à comunidade cultural (Sánchez, 2006).

O sentimento de pertença política é aquele que nos permite sentir-nos identificados com as diferentes jurisdições em que interagimos: o bairro, ou distrito, o município, o departamento, o Estado, o continente e o mundo. O sentimento de pertença

cultural deve considerar a voz e a presença dos diferentes grupos étnicos e culturais.

Em outras palavras, é necessário um quadro social e político que aborda o fortalecimento de modos de vida (culturas) particulares, com base no reconhecimento e aceitação de grupos humanos e suas identidades; não apenas que sua presença seja aceita, mas que a diversidade de situações em que se encontram se torne evidente para promover sua inclusão em condições de equidade.

É essencial, então, que nos processos de socialização se pense e aja sobre os preconceitos, comportamentos e atitudes que excluem pessoas e comunidades dentro de um contexto multicultural, para construir uma comunidade baseada na inclusão, respeito e valorização do outro.

IDENTIDADE CULTURAL

A transmissão cultural que ocorre nos primeiros anos permite a construção de uma identidade. A identidade cultural é o sentimento de "pertencimento à mesma comunidade" experimentado por um grupo de pessoas; incorpora os sentimentos que cada indivíduo sente de pertencer a um grupo ou cultura ou de ser permeado por sua influência. Também pode ser definido como o conjunto de traços distintivos espirituais, materiais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social e que incluem, além das artes e das letras, estilos de vida, modos de convivência, sistemas de valores, tradições e crenças (UNESCO, 2001)

De acordo com Ariés (1981), a história da educação infantil, ocorria assim:

Que a intenção da escola era para proporcionar conhecimentos técnicos e discursivos. Posteriormente, a escola foi se diferenciando pelo viés não mais cronológico, mas essencialmente sociocultural. Tornando-se uma escola

para a elite e outra para o povo. Provocando, com isso, uma mudança nos hábitos a partir das condições sociais. Passaram-se a atribuir à escola e, sobretudo a família, aquilo que se atribuía à linhagem. A família torna-se a célula social, a base dos estados, o fundamento do poder monárquico. A religião torna-se a tutora moral, com a função de enobrecer a união conjugal. “Dar um valor espiritual, bem como à família (AIRES, 1981, p. 146).

Em sociedades multiculturais, as crianças recebem múltiplas influências. Nessa perspectiva, surgem duas grandes categorias: a cultura doméstica e a cultura da sociedade. A cultura doméstica refere-se aos valores, práticas e antecedentes culturais da família imediata que a criança aprende no intercâmbio diário. A cultura da sociedade é assimilada na troca com fontes externas (escola, colegas, comunidade, meios de comunicação de massa), que geralmente transmitem valores da cultura dominante. Assim, as crianças em sociedades multiculturais são frequentemente criadas numa cultura dual e diferenciada entre o lar e a sociedade dominante (GREENFIELD & SUZUKI, 1998).

Este aspecto torna-se decisivamente importante quando as crianças fazem parte de grupos culturais ou étnicos minoritários, discriminados com base em suas crenças, raça, costumes ou idioma, e que vivem em condições de desigualdade ou exclusão.

Na perspectiva de Banks (1995), o desenvolvimento da identidade étnico-cultural de pessoas que vivem em sociedades multiculturais (mas configuradas por um grupo cultural dominante) e que pertencem a grupos minoritários dentro delas, ocorre em seis etapas, concebidas como um continuum, tanto dentro do estágio quanto entre os diferentes estágios.

É preciso levar em conta, a respeito dos processos propostos, que o resultado da construção da identidade depende

em grande medida de quanto e como os contextos sociais e culturais em que vivem as crianças, dentro da família, ou nas instituições educativas ou na sociedade em geral, respeita-se a diversidade e criam-se as condições para que grupos étnicos e comunidades socioeconomicamente desfavorecidas tenham condições de vida dignas.

Da mesma forma, é importante o cuidado, orientação e treinamento oferecidos por pais e mães, educadores, entre outros adultos significativos, que constituem o principal suporte através do qual as crianças desenvolvem sua identidade, em interação permanente com a individualidade.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é um elemento fundamental para a integração social porque exige que seus participantes interajam e, dessa forma, contribuam plenamente para a socialização das pessoas. É também um ambiente ideal para integração, pois é uma atividade livre e cada um pode desempenhar o papel que quiser com base em suas “preferências” e limitações, representando essas idades com base na socialização.

O jogo – ou brincadeira – facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. Por meio dele a criança percebe como se dão as relações humanas, explora e desenvolve noções sobre o mundo físico, estabelecendo novas cadeias de significados, e amplia sua percepção do real (AROEIRA et. alli, 1996, p.19).

Do ponto de vista psicológico, o brincar, além de ser uma atividade recompensadora, permite o desenvolvimento e aprendizagem de fatores cognitivos, motivacionais e afetivo-sociais, as crianças expressam uma gama enorme de sentimentos por meio de brincadeiras que, por sua vez, são um veículo imprescindível nesta

era de socialização e constituem um campo de prática para o aprendizado de habilidades sociais (consideradas como valores: tolerância, gentileza, respeito, comunicação, amizade, cooperação entre outros).

Pela importância das brincadeiras, a compreensão do papel das crianças pode ser colocada em prática, pois é uma forma natural de ampliar a capacidade de empatia pelo outro.

Da mesma forma, as crianças podem aprender a gostar da interação contínua com os outros, aprender a controlar a agressividade e a seguir regras de convivência. Portanto, o brincar é concebido como uma atividade, além de espontânea e livre, favorecendo o desenvolvimento, amadurecimento e pensamento criativo do que é executado. Por meio do brincar, crianças começam a entender como as coisas funcionam.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantir a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 01-02).

Incorporar a perspectiva de gênero na educação significa estar ciente da transmissão diferenciada por sexo no sistema educacional, pois, como instituição fundamental de socialização, está imerso em uma sociedade que ainda carrega princípios androcêntricos e patriarcais, típicos das antigas culturas das quais eles procedem, reproduzindo e mantendo a existência de diferentes funções e papéis de gênero que promovem, em cada um deles,

capacidades e habilidades de acordo com o papel atribuído e que, na forma como os concebemos e praticamos, geram desigualdade entre homens e mulheres.

Na formação inicial, o papel do professor é concebido como mediador de experiências, de aprendizagem por meio do brincar. Este é concebido como uma atividade fundamental em todos os ambientes, através da qual aprendemos e valorizamos as diferenças e semelhanças de gênero, classe, etc., sem exclusões e que permite o desenvolvimento de atividades de aprendizagem com várias brincadeiras e materiais.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que o jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma importante dimensão da aula a ser desenvolvida pelos educadores, à dimensão do momento lúdico. Movimento este tão atrativo que faz com que a criança busque e viva diferentes atividades que possam vir a ser fundamentais não só no processo do desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter, como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo e afetivo. Assim, um aspecto da Educação que pode promover o sucesso escolar é o resgate do jogo, proporcionando um ambiente de amor, nas relações entre criança, conhecimento, e aprendizagem (BROUGÈRE, 1994, p.13).

O brincar constitui um modelo de relação do homem e da mulher entre si e com o mundo que os cerca (seja ele natural, físico ou humano), ou seja, a recreação deve ser um espaço, por excelência, de socialização para a convivência e igualdade social.

É importante que, diante dessa realidade, os professores da educação infantil não abandonem o brincar, mas incorporem atividades que possibilitem transformá-lo em um espaço de aprendizado para toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento integral das crianças. Por isso é fundamental que os professores que trabalham com essa fase tenham em mente que o cuidar e o brincar são fundamentais para que bebês e crianças aprendam de forma significativa e integral.

A criança é um ser em transformação que possui facilidade para aprender, mas sem estrutura nem maturidade psicológica, física e mental suficiente para suportar os efeitos e transformações mais complexas de sua existência. Portanto, o professor de Educação Infantil deve compreender a importância do cuidado, do brincar e da aprendizagem nessa fase.

Portanto, a Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a experiência escolar e engloba a importante fase da vida entre dois e cinco anos de idade. Dessa forma, ela proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Frente a isso, é fundamental compreender a importância desse período escolar no crescimento da criança e como a escola pode contribuir para o avanço cognitivo do aluno.

REFERÊNCIAS

AIRES, P. **História Social da Criança e da Família**. LTC. Rio de Janeiro. 1981.

AROEIRA, Maria Luísa C. Et. alli. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BERGER, P. & LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 18ª reimpressão. 2003.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703> acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. in: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Brasília, DF, dez./1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-ebases-lei-9394-96#art-29> Acesso: 2 nov.2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

BROOKER, L. & WOODHEAD, M. (Eds.). **A primeira infância em perspectiva 3. O desenvolvimento de identidades positivas. Diversidade e primeira infância. 2008**. Milton Keynes: A Universidade Aberta. Consultado em 15 de julho de 2009, em: http://www.oei.es/pdfs/primera_infancia_perspectiva.pdf. Acesso em: 05 nov.2023.

BROUGÈRE, G.B. **Brinque e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

GREENFIELD, P. & SUZUKI, L. **Cultura e Desenvolvimento Humano: Implicações parentais, educacionais, pediátricas e de saúde mental**. Capítulo 16 do Manual de Psicologia Infantil. Traduzido por José Fernando Patiño e María Cristina Tenório. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Cortez. São Paulo, S.P. 2006-2009.

UNESCO. **Declaração Universal da Unesco sobre Diversidade Cultural**. Adotado pela 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, Paris, 2 de novembro de 2001.

VIGOTSKY, L. **A criança: desenvolvimento e processo de construção do conhecimento**. Cidade do México. 1974.

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 INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA REGIÃO SUDESTE



RESUMO: O presente projeto versará sobre o tema a influencia da cultura africana na região sudeste, pesquisando em especial sobre os aspectos culturais do Jongo. Considerando o maior sequestro de pessoas na história da humanidade que foi a escravidão a forma que se deu a diáspora Africana, todo contexto histórico, sua repercussão até os dias atuais, tanto com relação as questões do racismo, discriminação e todas as dificuldades sofridas pela população negra até hoje. Desde de o desembarque dos primeiros negros escravizados no Brasil deu-se inicio a uma longa história da população negra em território brasileiro, história essa marcada por muita dor, sangue, morte e sofrimento, porém, também com muita contribuição da população negra na construção do Brasil. Os escravizados vindos de diversos países do continente africano, trouxeram consigo também muito conhecimento em diferentes áreas, tanto na agricultura, na pecuária, como na astronomia, os africanos já naquele período já possuíam uma tecnologia avançada para a época.

Palavras-chave: África; Cultura; Diáspora; Escola.

INTRODUÇÃO

Deu-se na África a primeira revolução tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para a agricultura e pecuária. A agricultura africana, no vale do rio Nilo, tem cerca de 18 mil anos atrás, sendo duas vezes mais antiga do que no sudoeste asiático (apud NASCIMENTO, 1996, p. 42). A pecuária aparece há 15 mil anos atrás, perto da atual Nairobi (Quênia), sendo uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois (apud, NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Todo esse conhecimento contribuiu para a formação do Brasil, porém o Negro também contribuiu de uma forma imensurável no aspecto cultural, são inúmeras as manifestações culturais criadas pela população negra, tanto os escravizados nascidos na África, como os seus descendentes nascidos no Brasil também contribuíram com diversas culturas, que vão desde as suas religiosidades como o Candomblé a Umbanda entre outras até o Samba, a capoeira, o Maculelê e tantas outras manifestações culturais, passando pelo Jongo que é um dos objetos de estudo desse trabalho.

O objetivo geral deste artigo é analisar o contexto da diáspora africana no Brasil, suas consequências e o quanto repercutiu e ainda repercute em nossa cultura, como se deu essa chegada no território brasileiro, verificando de que forma a presença do negro influenciou em nossa cultura, sobre tudo na região sudeste.

Um dos objetivos específicos deste artigo é investigar algumas manifestações culturais do negro, especialmente o Jongo, como surgiu, aonde se desenvolveu, em qual região ele ainda permanece vivo, suas características, seus rituais etc.

A pesquisa em questão visa também trazer a reflexão de quais as práticas corporais estão presentes na escola, o quanto essas práticas continuam eurocêntricas e estadunidenses, o quanto as práticas corporais oriundas da cultura africana e afro-brasileira ainda são preteridas no ambiente escolar. Qual a história do negro que está sendo contada na escola? O quanto essas práticas contribuem para a predominância de certos grupos em detrimento de outros?

DIÁSPORA AFRICANA

A diáspora africana no Brasil é marcada de muito sofrimento, sangue e morte, pois diferente de outras diásporas os negros vindos da África chegaram aqui na condição de escravizados, muitos deles morreram nos porões infectos dos navios tumbeiros e outro foram jogados vivos ao mar, pois quando havia excesso de peso no navio os portugueses jogavam alguns negros vivos no mar para aliviar o peso do navio.

Essa África de historia milenar, berço da humanidade, de cultura riquíssima, complexa e diversa permanece como um desafio também brasileiros, especialmente os de ascendência branca e europeia, que mantemos com nossa raiz africana uma relação contraditória, marcada por duas atitudes extremas: de um lado o mais cru preconceito racial; de outro a celebração ufanista e irreal das heranças africanas, como nos festejos de carnaval, sem reconhecer, entretanto, que os responsáveis por elas – os negros e seus descendentes – nunca tiveram o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades usufruídas por brasileiros de outras origens (GOMES, 2019, p 21).

Segundo (Gomes 2019) morriam em média quatorze pessoas por dia durante as viagens o que fez até mudar a rota dos tubarões daquela região, que passaram a seguir os navios que transportavam os escravizados para se alimentar das pessoas que eram jogadas ao mar, pelo menos um milhão e oitocentos mil negros morreram durante a travessia África-Brasil ao longo de trezentos e cinquenta anos, os navios que faziam essa travessia eram chamados de navios “tumbeiros” tumbas flutuantes.

Na Cidade de Ouidah, no Benin, existe um monumento chamado porta do não retorno, antes do embarque os escravizados eram levados até uma árvore, chamada de “A árvore do conhecimento” davam três ou

sete voltas em torno dessa árvore, tudo o que eles estivessem portando era retirado, roupas, amuletos etc. para que nunca mais lembrassem das suas raízes africanas, ai eram levados a passar pela porta do não retorno, todos nus e eram embarcados nos navios negreiros, os negros viviam ali como se fosse uma experiencia de morte, morte física pois não eram mais donos dos seus corpos e morte espiritual para que não se lembrassem mais das suas origens e então sofressem menos.

Na chegada dos negros em território brasileiro o sofrimento teve sequência, não bastasse todo o trauma de ter sido sequestrado do lugar no qual eles viviam, capturados como se fossem animais, muitos morriam antes mesmo de chegarem a embarcar nos navios. O desembarque no Brasil só fez perpetuar o sofrimento daquelas pessoas, vendidos nos leilões de cativos como se fossem mercadoria, como se não fossem seres humanos igual a todos, os negros eram muitas das vezes separados das suas famílias, mães se vendo separadas dos seus filhos, esposas separadas dos maridos, irmãos sendo também brutalmente separados.

Vendidos nos leilões os negros seguiam para os seus postos de trabalho, geralmente em fazendas espalhadas pelo Brasil continuando assim o seu martírio de sofrimento e dor, regado a muita chicotada, tortura, humilhação e mortes.

CULTURA AFRICANA

Trazidos de diferentes regiões da África composta por diversos países os negros africanos se caracterizavam por possuir uma imensa diversidade étnica, pertenciam além de diferentes países a também diversas tribos, se travava de uma verdadeira multiplicidade cultural, com milhares de línguas e dialetos diferentes.

Essa região da África que foi mais afetada pela escravidão foi a África chamada subsaariana, ou como era conhecida antigamente com África negra, que é composta pelos países localizados abaixo do deserto do Saara.

Conforme a região da África que eles vinham, também ficaram conhecidos como povos Bantu, Nagô, Jeje, entre outros, entre os idiomas africanos o mais conhecido é o Iorubá, porém existem muitos outros idiomas falados na África, até mesmo no mesmo país existe uma grande diversidade de idiomas e dialetos.

Com todo sofrimento que os escravizados passavam nas senzalas, com o tempo eles sentiam a necessidade de encontrar formas de amenizar essa dor e até mesmo de se defender e também tentar fugir, nesse contexto nasce a capoeira.

Como quase tudo relacionado a cultura africana existe uma grande dificuldade de se obter registros e documentos oficiais, muito do conhecimento produzido pelo povo africano e afro-brasileiro foi transmitido por meio da oralidade, de geração para geração e também muito material que existe sobre a cultura negra nos livros, foram publicados por autores não negros.

Considerando que muito da cultura negra foi e até hoje é discriminada e até mesmo marginalizada isso compromete bastante a fidedignidade dessas informações.

Conforme Fontoura e Guimarães (2008) o que aconteceu na história oficial sempre prevaleceu a visão dos dominantes, ocasionando a falta de informação a respeito dos oprimidos. Referente a época da escravatura o pouco que existia foi queimado, não existindo esses documentos, fatos acontecidos na história da capoeira podem ter caído no esquecimento, até mesmo serem eventualmente distorcidos pois grande parte do que hoje se sabe da capoeira praticada pelos escravos, foi transmitido por meio de gerações de forma verbal.

Assim com o que acontece com outras manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, existem algumas divergências entre os pesquisadores, diferentes versões são contadas acerca da origem da capoeira.

De acordo com Mello (1996 p. 29) que salientou que um dos motivos que pode ser atribuído a foto de que Rui Barbosa quando ministro da fazenda mandou incinerar uma vasta documentação relativa a esse período, com o argumento de apagar a história negra da escravidão.

Segundo Santos (1990 p. 19) a capoeira foi criada na África, onde já existia como forma de dança ritualística. Mais tarde com o processo do colonialismo brasileiro e com a chegada dos negros originários da África, aqui a capoeira apareceu como forma de defesa pessoal contra os seus opressores do engenho.

Obviamente a contribuição do negro para a cultura brasileira não se limitou a capoeira é extremamente vasta a lista de manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, que inclui o Maculelê, Congada, Maracatu, Côco, Calango, Samba do Bumbo, Bumba meu Boi, Afoxé, Embolada, Ijexa, Vaquejada, Carimbó, Rezado, Fandando, Lundu, Tambor de Criola entre outras. A religiosidade Africana também deve ser incluída nesta lista, pois são de grande contribuição para o nosso patrimônio cultural.

Simas (2013) salienta que quem o criou não o levou aos teatros, não o apresentou as grandes óperas e não o presenteou com discos de sublimes sinfonias, que dessas coisas quem o criou não sabia. Mas que quem o conduziu, cantou, para confortar as minhas noites, sambas, toadas, jongos, afoxés, cirandas, maracatus, alujás, calangos, xibas e xotes e ele foi apaziguando a alma com os sons desse povo.

Considerando todas as tentativas de desconstruir e até mesmo extinguir a cultura do negro, ela sobreviveu e se fortaleceu, sendo reconhecida mundialmente, fazendo com que o negro tenha se tornado também “colonizador” no que diz respeito a cultura.

A cultura negra ao longo da história sempre sofreu muito com o preconceito, especialmente a sua religiosidade historicamente foi e até hoje continua sendo vítima do racismo estrutural presente na sociedade. As religiões de matriz africana historicamente sempre foram muito discriminadas, a palavra “Macumba” constantemente é usada de forma pejorativa, mesmo boa parte das pessoas desconhecendo o seu real significado associado “Macumba” a algo maligno, ao ato de fazer o mau para alguém.

Segundo o dicionário Dicio, Macumba é um substantivo feminino, nome comum de cultos afro-brasileiros, de origem nagô, cujas influências africanas, católica, espírita, ocultista e ameríndia determinam os seus rituais. Ritual utilizado nesses cultos: fazer macumba. [Por extensão] Oferenda que se coloca em encruzilhadas; despacho. [Por Extensão] Nome genérico de cultos afro-brasileiros. [Popular] Designação errônea utilizada para nomear rituais de magia negra. [Antigo] tipo de instrumento de percussão africano.

Nas culturas da diáspora africana e afrobrasileira o tambor tem um significado muito grande, presente em quase todas essas manifestações culturais o tambor é responsável pela ligação com o mundo espiritual, nele estão presentes os elementos, mineral por meio do ferro, vegetal por meio da madeira e animal por meio do couro. Existe também uma narrativa que é feita por meio do tambor, ele se comunica e conta uma história que nem sempre é compreendida por todos.

Em 1941 foi instituída uma Lei, conhecida como lei da vadiagem, que na prática afetava sobre todos aqueles descendentes de africanos, pois após a abolição da escravatura os negros encontravam muita dificuldade de conseguir emprego, mas essa lei também perseguia as pessoas que praticavam alguma manifestação cultural africana ou afro-brasileira, como por exemplo se alguém fosse pego na rua fazendo samba, jogando capoeira, praticando alguma religião de matriz africana a pessoa era presa, não é por acaso que o maior acervo de arte sacra africana pertence a polícia militar do Estado do Rio de Janeiro.

O JONGO

Dentre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, sobretudo entre aquelas que se fixaram mais na região sudeste e que são objeto de estudo neste trabalho, se refere ao Jongo, essa manifestação cultural afro-brasileira presente em algumas comunidades da região sudeste. O Jongo é mais uma manifestação cultural a qual existe divergência entre os pesquisadores sobre a sua origem, alguns dizem que foi trazida da África pelos negros que vieram escravizados e outros dizem que teria sido criada aqui no Brasil, com influência de alguns elementos da cultura africana, especialmente do povo Bantu.

Tambu, batuque, caxambu, jongo. Manifestação cultural afro-brasileira, o jongo é o tema deste 5º volume da série de dossiês sobre os bens culturais de natureza imaterial registrados. O jongo é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo os de língua bantu. É cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar localizadas no Sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba do Sul. É um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades e também espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico. Proclamado Patrimônio Cultural Brasileiro em novembro de 2005 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o jongo foi registrado no Livro das Formas de Expressão. O registro teve como base a pesquisa desenvolvida pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, e teve como suporte a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (ALMEIDA, 2005 p. 12).

A dança do Jongo se caracteriza pelos seus batuques feitos por meio dos três tambores o “Caxambu” o “Tambu” e o “Candongueiro” em algumas localidades o Jongo também é conhecido como Caxambu, a forma de dançar e as vestimentas diferem conforme a cidade ou a comunidade, com presença forte na região do vale do Paraíba o jongo também está presente no Espírito Santo e Minas Gerais e em algumas outras cidades do interior de São Paulo e Rio de Janeiro que não pertencem ao vale do Paraíba. O Jongo também é conhecido como uma dança de umbigada, porém, as comunidades de São Paulo em geral dançam de uma forma mais coreografada, muitas não fazem a umbigada, já no Rio de Janeiro se dança de uma forma um pouco mais solta e fazendo bastante a umbigada.

De acordo com Martins, 2012, a prática do jongo consiste em uma manifestação cultural em que três elementos são essenciais: os pontos, a dança e os tambores. Os pontos concentram todos os saberes do jongo e, ao misturar metáforas e dialetos da língua banto, possibilitaram uma comunicação entre os negros escravizados, numa expressão de origem mista, persistente até aos dias atuais. A dança, ao animar as rodas de jongo, torna-se um desafio à parte entre o casal que dança ou o dançarino que se insere num passo solto no meio da roda. Os tambores, que são fabricados, na maioria das comunidades, ainda de modo artesanal, carregam em si um “grande significado” de vínculo com os ancestrais.

O Jongo também é conhecido como sendo uma dança de roda com uma forte característica ancestral, a todo momento se reverencia a ancestralidade, pois os jongueiros acreditam que os que já não estão mais nesse plano de alguma forma participam também da roda. O início da roda de Jongo tradicionalmente é feito pelos mais velhos presentes na roda, são eles que dão início aos trabalhos, as canções cantadas na roda são chamadas de pontos, assim como nas religiões de matriz africana, mais um forte indício da sua ligação religiosa.

Para Souza, 2006, no Brasil Colônia o jongo, segundo alguns cronistas e viajantes, era diversão desonesta, diferentemente de outras festas negras, como os congados mineiros e maracatus pernambucanos, sincretizados com elementos da religião católica e, portanto, estimulados e apoiados pela elite branca. Os batuques envolviam adivinhações, possessão pelos espíritos e ritos africanos que buscavam maximizar a aventura, identificados a feitiçarias e pactos com o demônio.

Algumas comunidades jongueiras se destacam e relação a outras entre eles podemos destacar a comunidade do Jongo da Serrinha na cidade do Rio de Janeiro, provavelmente a mais conhecida entre elas, que teve como grande responsável o lendário Mestre Darcy que contribuiu de forma muito significativa para que essa manifestação não apenas não se extinguisse mas também ganhasse projeção no cenário cultural brasileiro, ele de certa forma revolucionou especialmente o jeito de tocar o Jongo, introduzindo outros instrumentos além dos tambores como violão, cavaquinho, até mesmo violino entre outros instrumentos.

Outra pessoa extremamente emblemática para a cultura do Jongo foi a senhora Maria de Lourdes Mendes, conhecida como Tia Maria Jongo, nascida em 1920, Tia Maria vivenciou o Jongo desde a sua infância, porém, dizia ela que na sua época de infância as crianças não podiam dançar o Jongo, apenas assistir, entretanto com o passar dos anos e o receio que essa manifestação se acabasse, pois, os mais velhos iam morrendo, começaram a permitir a participação das crianças na roda.

Em 1977 Mestre Darcy convidou a Tia Maria para participar do grupo do Jongo da Serrinha, ela que foi uma das fundadoras da escola de samba Império Serrano, que está localizada na mesma comunidade do Jongo da Serrinha. Tia Maria faleceu no dia 18 de maio de 2019 aos noventa e nove anos, em uma roda de Jongo.

Existem outras diversas comunidades jongueiras espalhadas na região sudeste, em São Paulo existe a comunidade Jongo do Tamandaré na cidade de Guaratinguetá, também na região do vale do Paraíba existe comunidade jongueira nas cidades de Cunha, Piquete entre outras.

Em Campinas existe o Centro de Referência Jongueira, feito pela comunidade Jongo Dito Ribeiro, localizado na fazenda Roseira, a qual o grupo exerce diversas atividades culturais. Na capital de São Paulo existe também o grupo Sambaqui, localizado zona norte da cidade, na zona Leste existe a comunidade Jongo dos Guaianás, localizado na zona leste da capital paulista no bairro de Guaianases, esse grupo comprou um terreno e construiu algumas casas como se fosse uma aldeia, deixaram o centro do terreno livre e sem pavimento, somente o chão de terra para que as crianças possam brincar e também é o lugar onde acontecem as rodas de Jongo.

As rodas de Jongo geralmente se caracterizam por ter uma fogueira ao centro, essa mesma fogueira é usada para fazer a afinação dos tambores, o fogo estica o couro do tambor dando assim uma melhor afinação na hora de tocar, a afinação também pode ser feita de outras formas, com aquecedores elétricos por exemplo, ou até mesmo apertando com chaves os parafusos dos tambores para afinar, pois existem diversos tipos de tambores desde aqueles feitos de forma bastante rústica e artesanal como os de tronco de árvore escavada, passando pelos de barril até os mais modernos como as tombadoras. Algumas comunidades fazem uso de outros instrumentos como a cuíca, gaitas até mesmo violão cavaquinho entre outros instrumentos, cada comunidade tem as suas particularidades, seu jeito de tocar, de se vestir, de dançar.

Os Pontos no Jongo também merecem destaque pois existe uma forma metafórica de comunicação por meio desses pontos, que na maioria das vezes não eram de fácil interpretação, os escravizados passaram recados por meio dos pontos, combinavam fugas, relatam o sofrimento que algum deles estava passando, mas também os pontos eram cantados em forma de versos assim como acontece no samba de partido alto, as vezes em forma de desafio no qual um falava e o outro tinha que responder.

De acordo com Alcântara, 2008, a linguagem dos jogueiros é dúbia, com imagens aparentemente simples, tomadas da realidade próxima (natureza, plantas, o trabalho da roça, os animais). O sentido atribuído a entes é movediço, pois as decifração dos códigos cantados eram exclusivas às comunidades, vigiadas continuamente por feitores, intendentes ou por brancos que se aproximavam da roda para buscar diversão, como nos informa D.^a Zé, jogueira de Guaratinguetá (apud DIAS, 2001, p. 875):

os escravo, num podia comunicá com ninguém, eles não tinha liberdade, né? Então, quando eles entrava na senzala é que eles iam participá um co outro. Então, no meio eles faziam a roda de Jongo e, ali, cada um cantava o Jongo falando o que queria falá, mas sobre [...] pela canção. Daí, um entendia o que tinha que sê feito. Às vezes o que se passô no dia, o que ia acontecê. Então, um já avisava o outro. E, era por meio de ponto de Jongo que era comunicado as coisa (DIAS, 2001, p.875).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As culturas da diáspora africana trouxeram uma contribuição imensurável para a cultura brasileira, todas as manifestações culturais citadas neste trabalho e tantas outras não citadas, vieram a contribuir na construção da identidade cultural brasileira.

Toda a riqueza dos rituais africanos e afro-brasileiro presentes nessas manifestações culturais bem como todo o contexto histórico envolvido nelas, história essa de tanto sofrimento e dor, entretanto com uma imensa criatividade, beleza, força, alegria, musicalidade, talento entre outros adjetivos positivos que podem ser atribuídos a tudo que se refere a cultura afro-brasileira

Dentro deste contexto o Jongo se coloca como uma manifestação extremamente relevante, sobretudo na região sudeste que é o foco deste trabalho. O Negro foi sequestrado do seu lugar de origem e trazido para um outro continente talvez na pior condição que possa existir para um ser humano, a de escravizado, humilhado, agredido, assassinado entre tantas outras coisas horríveis que aconteceram.

Dentro desta perspectiva se faz necessário refletir e ter uma melhor leitura do contexto social em que estamos inseridos, de qual a lógica que acompanha a opressão existente nas culturas da diáspora africana.

Para SIMAS (2020) o Brasil foi projetado para ser um país excludente, a música popular ocupa um lugar de informação, que infelizmente, o livro não ocupou, de difusão de informações e visão de mundo, os saberes afro-brasileiros por exemplo, sempre foram vítimas de racismo e discriminação. Mas as culturas de disporá operam na dimensão de uma rede de proteção social, assim como os terreiros são uma instância de afirmação de identidade e construção de coletividade e de invenção da vida no precário.

SIMAS (2020) também acredita que hoje estamos numa fase marcada pelo corte de uma moral violenta ligada à crença neopentecostal, que opera na lógica do ódio. “Essa turma tem horror à rua porque ela quer os corpos domesticados pelo trabalho. E só.” Mas apesar disso, segundo ele, o Rio é uma cidade “fresteira”, que oferece frestas para escapar da opressão. “O Rio e o Brasil abrem frestas nesses muros cinzas da opressão que são erguidos à nossa volta. Existem fendas.

É extremamente importante pensarmos nessas questões sobretudo no ambiente escolar, o quanto se privilegia determinada cultura em detrimento de outras, que são subalternizadas e até mesmo marginalizadas por conta das relações de poder existentes na sociedade.

Dentro desta perspectiva o Jongo se apresenta como uma cultura extremamente potente, sobretudo por dar origem ao que é considerado por muitos como o que a de mais significativo na cultura brasileira que é o samba. Tematizar o Jongo na escola é uma mais do que ensinar uma dança, trata-se de ampliar o olhar do aluno no que se refere a cultura, a preconceito, a noção de pertencimento e diversidade, a quebra de paradigma de domesticação dos corpos, corpos esses que foram historicamente domesticados e arados para o trabalho, e não para a liberdade, a criatividade e ao prazer.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, R. **A TRADIÇÃO DA NARRATIVA NO JONGO**. Disponível em: http://www.posciencialit.letas.ufrj.br/images/Posciencialit/td/2008/8-renatodealcantara_atradicaodanarrativa.pdf . Acesso em: 23 de maio de 2024.

ALMEIDA, L, F. **Dossiê IPHAN 5 { Jongo no Sudeste}** Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2024.

DIAS, P. **A outra festa negra**. In: JANCSÓ, István e KANTOR Iris (orgs.). Festa: Cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: Hucitec: Edusp: Fapesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: vol. 02, 2001.

ÍNDOLE. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 02/04/2020.

FONTOURA, A. R., R.; GUIMARÃES., A., C., A. **História da Capoeira**. Jornal de Educação Física , 2008. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

GOMES, L. **Escravidão: Do primeiro Leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. 1- ed – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MELLO, A., S. **Esse negócio é o diabo, ele é capoeira ou motricidade brasileira**. Revista Discorpo, São Paulo, n. 6, p. 29-39, 1996.

MARTINS, A., R. **O Jongo da casa grande” disponível em:** <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/Alessandra-Ribeiro-Martins.pdf> acesso em 08/04/2020. Acesso em: 23 de maio de 2024.

NASCIMENTO, E., L. **Introdução às antigas civilizações africanas**. In Sankofa: matrizes africanas da Cultura Brasileira, Org. E. L. Nascimento, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

SANTOS, L., J. M. dos; BARROS, L. de O. **O histórico da capoeira: um curto passeio da origem aos tempos modernos**. Revista digital, Buenos Aires, ano 4, n. 15, atrás. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712>, Acesso em: 20 de maio de 2024.

SIMAS, L. A. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. Ed: Mórula, 2013.

SIMAS, L., A. **Toques e Tambores**. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/religiao/toques-e-tambores-no-candomble/>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

_____. **Carnaval é a festa mais politizada**. Disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/luiz-antonio-simas-carnaval-e-a-festa-mais-politizada> . Acesso em: 22 de maio de 2024.

SOUZA, M. de M. e. **Reis negros no Brasil escravista**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1º reimpressão 2006.

ZILDA GALHARDO GONÇALVES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade da UNASP (1994); Professora do Ensino de Educação Infantil e Fundamental I EMEI PROF ALVARENGA DE OLIVEIRA, na Educação Básica.

COMO OCUPAR O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho é um estudo de revisão bibliográfico, onde foram utilizados livros, textos e artigos científicos, que abordam a importância das experiências na educação infantil, tendo como principal objetivo analisar a ocupação do tempo e espaço, em uma escola municipal de educação infantil (EMEI), detectando os pontos fracos e fortes, sugerindo melhorias para a ocupação dos espaços, a otimização do tempo e a reflexão de que o brincar é um instrumento fundamental na infância. Por intermédio da pesquisa observa-se que é necessário repensar a organização dos espaços e aprimorar o uso do tempo, valorizando dessa forma a cultura infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Tempos e Espaços.

INTRODUÇÃO

Há muito temos observado e analisado diversos estudos que buscam ressignificar a educação infantil. Para que tal processo ocorra é necessário repensar a organização dos tempos e espaços dentro das escolas infantis, pois a criança não pode ser concebida como um adulto em miniatura, sem ter as diversas possibilidades de vivências e ocupação dos espaços, de acordo com as suas necessidades. Mediante ao exposto, esta pesquisa propõe apresentar uma discussão sobre a organização dos tempos e espaços em uma escola pública de Educação Infantil (EMEI), do município de São Paulo, analisando as ações por ela desenvolvidas.

Um dos principais objetivos desta da pesquisa remete para a organização dos espaços na escola, a maneira como as crianças são afetadas por todos os sentidos do corpo, bem como pelas experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar; sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento, como também a maneira como os espaços facilitam a prática educativa.

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. Com isso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

Segundo a Orientação Normativa Paulistana 01/2015, um dos princípios, nos diz que:

A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças (ONP, 2015).

Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser pautado no direito de a criança ter uma infância feliz e saudável, respeitando as diferentes maneiras de viver esse período. Lembrando que o cuidar e o educar, nessa etapa de educação, são indissociáveis.

A organização do espaço educativo deve proporcionar em seu fazer cotidiano, ações que estimulem no processo educativo, ferramentas que auxiliem e contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando a ludicidade necessárias para as crianças de diferentes faixas etárias, permitindo interações entre os membros e experiências significativas, dinamizando dessa forma a prática educativa.

O trabalho aqui proposto busca auxiliar na percepção da qualidade da organização dos espaços, como também na adequação de ambientes propícios para atividades pedagógicas, auxiliando o educador em sua prática diária e contribuindo com vivências significativas para a criança. Diante do que me proponho a apresentar nesta pesquisa, faz-se necessário analisar a adaptação e a estrutura da instituição, conforme sua localização, seguindo os requisitos de acordo com a legislação vigente, visando à qualidade da Educação infantil.

Pensar e repensar a organização do espaço e dos tempos na educação infantil não é uma tarefa simples. Representa pensar e analisar os detalhes que irão refletir o projeto pedagógico da instituição.

O presente trabalho é um estudo bibliográfico que aborda questões referentes à organização dos tempos e espaços nas escolas de Educação Infantil (EMEIs) do município de São Paulo. Na pesquisa serão coletados através de pesquisas pela internet, livros e revistas científicas com a inclusão da análise de alguns Projetos Políticos Pedagógicos.

Este estudo tem como finalidade discutir a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como as interações entre os pares e o papel do educador nos espaços oferecidos para a criança.

O AMBIENTE ESCOLAR: UM ESPAÇO DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 etc.

Lápis e papel são importantes, mas quando se trata de educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente. Por isto o lúdico é indispensável no ambiente escolar.

[...] prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. [...]. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23 apud FELTRIN, 2010).

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 apud SOUZA; LIMA).

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. O educando 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, formador de opiniões para que saiba agir em sociedade.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DA CRIANÇA

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens 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 (LDB, 1996).

Dessa forma o atendimento às crianças em creches e pré-escolas passou a ser uma realidade vivenciada no Brasil, com a função de educar e cuidar, sendo concebido hoje, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no Art. 29 como: “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O atendimento é oferecido em creches para crianças de até três anos e 11 meses de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade.

Para Carvalho e Rubiano (1995): “[...] a Educação Infantil tem função educativa, onde trabalha com a realidade vivenciada pelas crianças e amplia seus conhecimentos com atividades concretas”.

Educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que a levam a constituir-se como um sujeito histórico. Para que isso ocorra, os professores precisam garantir excelentes condições educativas, preocupando-se com a organização dos tempos e dos espaços de forma que

contribua para o desenvolvimento, para as relações e para a aprendizagem das crianças.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil em um mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda [...] o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.17).

Após esse período a educação infantil tem sido ressignificada, tornou-se obrigatória e hoje busca garantir que a criança possa se desenvolver de maneira plena, experimentando as diversas possibilidades de aprendizagem que um ambiente pode oferecer.

A escola deve conceber o aluno com um ser em crescimento, pois cada criança traz uma bagagem afetiva e histórica quando chega à escola. Cada uma é um ser histórico que chega à escola para deixar sua marca e levar outras marcas adquiridas e conquistadas pelo convívio com os colegas, professores e funcionários da escola. O conhecimento que cada criança traz de casa é adquirido e conquistado de acordo com a aprovação ou acolhimento dos familiares.

Ao chegar à escola, um local novo, desconhecido com pessoas desconhecidas, o acolhimento acolhedor é primordial para o bebê/ a criança adquirir confiança e segurança. Assim, aos poucos o bebê/a criança se familiariza com o espaço físico escolar e com as pessoas que nela trabalham. As novas descobertas,

conquistas e contribuições são possíveis e são mais significativas se o bebê/a criança é apoiada, acolhida, estimulada e desafiada pelo professor. Cabe ao professor estar atento ao que o bebê/ criança demonstra/ necessita para que concretize suas ações, pensamentos e descobertas.

Outro aspecto importante para essas novas conquistas e descobertas do bebê/ da criança na escola é a rotina de trabalho na escola. Rotina esta que guia tanto o trabalho tanto do professor como do aluno. Para o professor é o norte para guiar o trabalho em seu dia a dia e para o bebê/ a criança é a forma de se sentir segura dentre outros aspectos explorados e desenvolvidos.

A aprendizagem deve ser vista como uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros infantis e adultos, nos contextos educativos. O processo de construção da aprendizagem deve ser contínuo através da descoberta e da experimentação. É um processo dinâmico e depende de relações entre pessoas e objetos.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE E A CULTURA

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e EMELs da rede paulistana, como direito do cidadão e dever do Estado. Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Dessa forma, podemos observar que a concepção de criança vem sofrendo alterações ao longo da história. Percebemos tal fato, quando observamos as diferentes

maneiras de tratar uma criança, dependendo da classe social ou do grupo étnico a qual pertence.

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p. 141).

Cada criança pensa e sente o mundo de um jeito muito próprio, construindo seu conhecimento e sua identidade a partir de suas experiências e interações com os outros.

As crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos, por isso as inúmeras influências que a criança vivencia a faz um ser social, devendo quando inserida no ambiente escolar, ser olhada sob vários aspectos: cognitivo, emocional, afetivo e físico, desta forma a construção pode ser gradativa e progressiva.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (1998, p. 69).

Para a criança, a linguagem é a brincadeira. É assim que ela se apropria da cultura do conhecimento e se relaciona com todas as linguagens e formas de simboli-

zação e comunicação, portanto uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições, através de experiências agradáveis para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz das diferentes linguagens.

A Infância, quando vivenciada na Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, devendo para isso, reconhecer que cada criança é única e tem uma maneira própria de compreender o mundo e o meio que a cerca. Para que esta percepção ocorra, ela se utiliza de diferentes linguagens e expressões, construindo hipóteses e ideias sobre o mundo de modo muito particular, ora fantasioso, ora real, representando um grande investimento cognitivo.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço pode ser compreendido, dentro da noção de ambiente apontada por Forneiro (1998, p. 232), que postula que o ambiente é o conjunto do espaço físico e mais a relação que se estabelece nele. Estas relações são descritas como afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade em seu conjunto.

O espaço não é neutro. Ele permeia as relações estabelecidas e as influencia, na medida em que chega até o sujeito e propõe suas mensagens, implicitamente. O Espaço é tudo e, não é associado à noção de ambiente.

Indo um pouco além desta visão formal e utilitária do espaço, podemos percebê-lo também como um “[...] espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. A criança sente e vê o espaço, se adaptando, por-

tanto, “[...] é grande, pequeno, claro, escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho” (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p. 231), a criança não o concebe abstratamente, pois ainda não tem desenvolvida esta capacidade.

O que a criança pode ver restringe-se ao concreto, ao palpável. A criança vê o espaço da escola, da sua casa como algo concreto, e a partir do seu imaginário infantil o lugar para ela só é atrativo se puder interagir e vivenciar o ato de brincar. A partir disso podemos dizer que a infância é uma etapa diferenciada do mundo adulto; portanto, o seu modo de ver a vida é baseado no poder de manipular os objetos e criar formas lúdicas com eles.

Na Educação Infantil existem dois tempos: um tempo da criança e o outro tempo da Instituição.

Há dois lados na organização do tempo na educação infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial os profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele.

Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de

promover o desenvolvimento integral das crianças. Maria da Graça Souza Horn ajuda-nos a pensar sobre esse tema. A partir de suas pesquisas, escreve:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

De acordo com o educador acima citado as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.

Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional.

Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência” (HORN, 2004, p. 61).

Os diferentes espaços que se formam dentro do contexto da educação infantil necessitam ser planejados, pois a criança guardará em sua memória essas experiências como parte de sua história, a aprendizagem ocorre pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que está inserida, sendo o espaço considerado ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, “O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca quanto à importância de os espaços físicos internos e externos serem organizados com o propósito de favorecerem o desenvolvimento e aprendizagem, sempre adequados à faixa etária da criança.

Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações, sendo fundamentais para as crianças momentos de recreação, pois através das experiências ali vividas, o educador

proporcionará respeito às potencialidades infantis e também favorecerá as relações.

Momentos de recreação em diferentes espaços são fundamentais para a criança, sua organização condiz com o comportamento que a criança demonstrará, e o nível de interação que desenvolverá com o espaço e com as demais pessoas, nesta concepção: É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação.

Ao organizar os espaços internos e externos é fundamental a liberdade para que a criança possa explorar o ambiente, vivenciando momentos que proporcionem a ela pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras, de acordo com sua faixa etária.

Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os espaços externos precisam ser lúdicos e alternativos, para que as crianças possam correr, pular, balançar, descer, escorregar. Em áreas externas todos os brinquedos disponíveis para as crianças interagirem precisam estar em condições seguras, evitando sempre maiores preocupações.

Os espaços das instituições de educação infantil proporcionam à criança inúmeras aprendizagens, o contato com o ambiente, natureza, nos remete a um lugar encantador e funcional.

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 26).

Contudo os espaços internos merecem também grande importância, cada local necessita estar preparado para prever a segurança e auxiliar a criança na interação com o meio. Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente.

Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. Todos os espaços e ambientes das instituições de ensino de Educação Infantil merecem a devida importância, todos os detalhes são componentes para o bem-estar da criança com o meio e as pessoas que dele fazem parte.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 25)

Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance [...] os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência [...]” O banheiro estruturado da maneira certa permitirá à criança desenvolver a autonomia durante as atividades do dia a dia, sem necessitar da ajuda constante do educador. As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos devem ser reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes; pode-se solucionar a restrição ao acesso utilizando portas à meia altura, que proporcionam segurança às crianças

sem restringir a ventilação [...] O refeitório deve distinguir e setorizar duas áreas distintas: preparo de alimentos e refeição. É importante que possibilite boas condições de higiene, ventilação e segurança; prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos. (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.30).

O ambiente é revelador do currículo e da prática educativa, as múltiplas experiências de oportunidades que os espaços oferecem, são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva, pois colocam em ação as potencialidades inventivas das crianças, portanto os espaços nas escolas devem ser pensados de forma a garantir um ambiente seguro e agradável, devendo ainda cada espaço ser convidativo para as crianças. A criança sente-se segura ao conhecer todo o ambiente que frequenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil deve ser um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois deve ser pensado, planejado e constantemente construído e revisitado.

Dessa forma, entender e compreender a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil nos faz refletir sobre sua influência dentro da escola. Levando-se em conta o que foi observado, compreende-se que a organização dos espaços necessita ser entendida pelos profissionais da educação como essencial no contexto escolar, sendo ferramenta pedagógica que pode ser utilizada de forma positiva na prática educativa como também favorecer para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Portanto cabe ao educador procurar organizar situações agradáveis, estimulantes, planejando e refletindo sobre o espaço educativo adequado, sendo acolhedor, sociável, contribuindo com a criança o seu direito de viver a infância, ampliando as possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar pensamentos e ideias, de conviver, brincar, ter iniciativa, criar, construir suas brincadeiras, imaginar e buscar soluções para os problemas que se apresentarem em seu cotidiano.

Desde o início do ano deve-se expor a rotina na lousa, possibilitando à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola, podendo ter alterações e adaptações no dia a dia, dependendo de situações inusitadas. Dessa forma, eles utilizam a rotina como um 'guia' para as ações praticadas na escola, percebendo-se participativo ativo para a concretização da mesma. Isso os faz se sentirem independentes, e confiantes dentro da escola, bem como com seus colegas e professores.

Considerando que a rotina deve levar em conta as especificidades de cada criança, deve-se procurar estimular as crianças o desenvolvimento de sua autonomia, senso crítico entre eles mesmos, criando-se um laço afetivo constante, em todos os espaços da escola, por meio de atividades em roda de conversa, brincadeiras, cantigas, jogos, ler para o outro (mesmo sem saber ler)... até mesmo no refeitório, onde eles podem também servirem-se do seu lanche/almoço/jantar, sentarem-se juntos, e interagir conversando sobre suas vivências e experiências.

É incrível perceber como a rotina estabiliza e organiza a Escola como um todo. Neste sentido, entende-se que o presente estudo poderá servir como subsídio para a reflexão sobre a práxis das Unidades de Ensino, bem como para a organização dos espaços, contribuindo para possíveis adequações.

“[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as

peças, principalmente entre elas: as crianças” (FARIA, 2003), Orientação Normativa no 01/13 "Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.

As experiências vividas pelas meninas e meninos durante a jornada do dia na unidade educacional devem considerar os diferentes ambientes internos e externos. Garantir a possibilidade de interação, livre exploração, movimento, desafios, descobertas e aprendizagens são fundamentais para que as crianças vivam suas infâncias.

Pensar o espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição.

Conforme Larrosa, 1998) a educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, é necessário projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e à necessidade que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momento de interação e decisórios na produção destes espaços e tempos. A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única ideia e correta sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores(as) e amigos(as). A infância é algo de nossos saberes, de nossas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9.394** de 20-12-1996. Disponível em acesso em: 15 de maio de 2024.

_____. **Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia**. Brasília: MEC/FNDE, 2009. Disponível em <file:///D:/Usuario/Downloads/cartilha proinfância projetos próprios.pdf> acesso em: 17 de maio de 2024.

_____. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf acesso em 2 de março de 2024.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.107 – 117.

CARVALHO, Mara Campos; MENECHINI, Renata. **Estruturando a sala**. In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). Os Fazeres na Educação Infantil. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P.152 – 153.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância: Como uma condição da criança**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação.; 2006.

HORN, Maria da Graça. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 67 – 79.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-Escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R, (org). **A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem na Educação Infantil**. IN: O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012 (no prelo).

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. Vol 1. – São Paulo: SME/ DOT, 2006

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME/ DOT, 2016

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

