V5 - N.03 - MARÇO 2023 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol.5, nº 3 (mar. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

464p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10.53782

1.Educação. 2. Língua portuguesa – variação- Brasil. 3. Mudanças linguística. 4. Negros – Brasil. 5. Brasil – civilização – influencia – Brasil. 6. Educação inclusiva 7. Professores – formação. 8. Língua brasileira de sinais. 9. Crianças surdas - educação. 10. Educação bilíngue. 11. Inclusão escolar. 12. Reaproveitamento (sobras, refugos etc.) 13. Brinquedos – confecção. 14. Neurociência. 15. Aprendizagem 16. Ensino. 17 Brincadeiras. 18. Educação infantil. 19. Crianças – desenvolvimento. 20. Escolas –organização e administração. 21. Pedagogos. 22. Planejamento educacional. 23. Pré-escolares. 24. Menores – política governamental – Brasil. 25. Menores – Estatuto Legal, Leis etc. –Brasil. 26.Direitos da criança – Brasil 27. Direitos do adolescente – Brasil. 28. Educação – Brasil – história. 29. Ensino – Legislação – Brasil. 30 Pessoas com deficiência – educação – Brasil. 31. Educação – pré-escolar. 32. Capacidade motora em crianças. 33 Psicomotricidade. 34. Grupos – étnicos – Brasil. 35. Crianças com deficiência visual – educação. 36 Professores – formação. 37 Profissões desenvolvimento. 38 Lichtenstein, Roy, 1923 – 1997. 39. Arte na educação. 40. Ensino superior. 41. Didática. 42 Professores universitários – formação. 43 Prática de ensino. 44. Racismo – Brasil. 45. Discriminação na educação – Brasil 46. Cultura afro-brasileira. 47. Gestão de qualidade total na educação – Brasil. 48. Geografia – estudo e ensino. 49. Livros didáticos. 50. Língua portuguesa- estudo e ensino. 51. Leitura. 52. Planejamento educacional. 53. Política alimentar. – Brasil. 54 Crianças – nutrição. 55. Hábitos alimentares. 56. Tecnologia educacional. 57. Educação – efeitos das inovações tecnológicas. 58. Prática de ensino. 59. Educação afetiva. 60. Educação de crianças. 61. Inteligência emocional. 62. Emoções e cognição. 63. Física – estudo e ensino. 64. Óptica geométrica- estudo e ensino. 65. Jogos educativos. 66. Brincadeiras. 67. Arte de contar histórias. 68. Crianças – livros e leitura. 69 . Interesse na leitura. 70 Escolas públicas – organização e administração. 71. Coordenadores educacionais –prática. 72. Supervisão escolar. 73. Educação de jovens e adultos. 74. Disciplina escolar. 75. Administração de conflitos. 76. Professores e alunos. 77 Música na educação. 78. Crianças e violência – Brasil. 79. Violência familiar. 80. Crianças – maus tratos. 81. Crime sexual contra crianças.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

DIA INTERNACIONAL DAS MULHERES, A IGUALDADE DE GÊNERO E SUSTENTABILIDADE

A igualdade de gênero e a busca por condições cada vez menos desiguais entre homens e mulheres tem sido um tema constante quando falamos sobre a construção de uma sociedade mais justa. Esse assunto se torna central e assume a frente das discussões quando chegamos ao Mês da Mulher.

"O avanço da igualdade de gênero no contexto da crise climática e a redução do risco de desastres é um dos maiores desafios globais do século XXI. As mulheres estão cada vez mais sendo reconhecidas como mais vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas do que os homens, pois constituem a maioria dos pobres do mundo e são mais dependentes dos recursos naturais que as mudanças climáticas mais ameaçam", explica a ONU Mulheres.

Ao mesmo tempo, mulheres e meninas são líderes e agentes de mudança eficazes e poderosos para a adaptação e mitigação do clima. Elas estão envolvidas em iniciativas de sustentabilidade em todo o mundo, e sua participação e liderança resultam em ações climáticas mais eficazes.

Trabalhar, cuidar da casa, dos filhos, dos idosos e ainda cursar mestrado ou doutorado é tarefa para poucos, ou melhor, para poucas, pois nem todas conseguem gerenciar uma multijornada. Mas existem aquelas, cujas realidades foram captadas na pesquisa de campo que optaram por encarar múltiplas atividades em busca da realização pessoal e profissional.

O Dia Internacional da Mulher não serve apenas para comemoração, ele é um lembrete do longo caminho que ainda temos a percorrer.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista TERRITÓRIOS

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

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Profa. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 03 (Março) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

07 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
ALANA DOS SANTOS BERTON DE SOUZA

23 A ESCOLA E A TELEVISÃO: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA SOBRE AS ESCOLHAS INFANTIS
ANA PAULA ANDRADE

34 CULTURA AFRICANA NO BRASIL
ANDREIA DA CONCEIÇÃO ANDRÉ SANTOS

41 DANÇA NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO
CINTYA DE OLIVEIRA SOUZA

53 SITUAÇÕES DIFÍCEIS EM SALA DE AULA COM ÊNFASE NA INCLUSÃO
CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

67 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO BILINGUISMO
CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI

75 A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA FÁTIMA SANTOS

84 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA À PEDAGOGIA
DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

97 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE PARIS ANGIOLETTO

109 O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS
ELIREGINA SANTIAGO

120 TEMPOS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISANGELA VIEIRA LINO

127 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS
FÁGNA BARBOSA DA SILVA

134 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL
FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES

148 A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTROCIDADE NA APRENDIZAGEM
FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

158 RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS
FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA

167 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO
FERNANDA NOGUEIRA RAMOS

SUMÁRIO

177 A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E AS READAPTAÇÕES
KÁTIA GONÇALVES CHIMENTÃO

185 UM OLHAR AFETIVO E UMA ESCUTA DE ROY LICHTENSTEIN PARA A ARTE NO CERNE DA ESCOLA E O MOVIMENTO ARTÍSTICO CRÍTICO E REFLEXIVO DA POP ART
KELLY BORGES DA SILVA

196 APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI
LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS

213 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA SOCIEDADE SEM RACISMO
LEYLLE KELL PONTES DE PAULA

221 A CULTURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM
LILIANE MENDES ASSIS BERATA

230 DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE
LÓR TELES VICENTE DOS SANTOS

241 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA – O CASO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS PARA UM 6º ANO
LUCAS BORGES RAMALHO

248 A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA
LUMA CARLOS DELGADO

258 REGISTRO – UM DOCUMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÁRCIA DE OLIVEIRA ALVES

268 A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS ESCOLAS
MARIA ANTONIA DOS SANTOS KITA

277 A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA
MARIANA LOPES DA SILVA

286 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA
MARILENE RODRIGUES COSTA

296 RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS UMA FORMA DE PEDAGOGIA SOCIAL
MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

306 A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO

314 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS

326 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: BASE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA
NATIELE CAVALCANTI DE LIMA

SUMÁRIO

338 A INCLUSÃO POR MEIO DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)
ORLANI NATAL RIBEIRO

345 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

354 ABORDAGENS DE ENSINO DE FÍSICA E ÓPTICA GEOMÉTRICA
PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

365 BILÍNGUE - COMO JOGOS E BRINCADEIRAS PODEM AJUDAR NO PROCESSO DE ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA
REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

372 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA COMO RECURSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES
SAMANTA SOARES LIMA

385 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS DIVERSAS DEMANDAS
SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO

394 O PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA NO CONTEXTO MIDIÁTICO
SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

405 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
THAÍS DIAS FERRAZ

413 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAL
THAIS MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES

422 CONFLITOS - QUAL A POSTURA DO PROFESSOR?
THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

429 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALDESIO LUIS FERRO

438 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS
VALÉRIA DE SOUZA OLIVEIRA

447 VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DA CRIANÇA
WALKIRIA SALES DA SILVA MORAES

454 OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ZILDA PONCIANO DE OLIVEIRA LEMOS

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

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

RESUMO

A língua é considerada viva, dinâmica, trazendo muitas modificações ao longo do tempo por questões históricas, geográficas, culturais e sociais. Não se pode afirmar que a língua utilizada há décadas é a mesma utilizada atualmente ou que os paulistanos se expressam da mesma maneira que os mineiros. Desse modo, é notório que uma língua apresenta vários eixos de diferenciação e vários aspectos que a constituem, possibilitando alterações explícitas e alguns reajustes típicos de fatores existentes na interação social. Cada um desses falares resultantes dos aspectos em questão, pode-se constituir as variedades linguísticas. Desse modo, torna-se essencial a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, combatendo-se o preconceito linguístico e formando os estudantes poliglotas de sua própria língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Variedades linguísticas; Preconceito linguístico.

INTRODUÇÃO

A variação linguística tem total relevância dentro do ensino de língua materna. É por meio do trabalho com as variedades da língua no ensino, que se possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois o desenvolvimento dessa competência deverá ser considerado o objetivo a ser alcançado nas aulas de língua portuguesa.

Ao analisar o atual ensino de língua portuguesa, percebe-se que nossos alunos acabam saindo da escola com certas deficiências linguísticas que deveriam ser supridas pela educação básica. Essa situação nos faz refletir sobre a atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula e, ao mesmo tempo, nos faz questionar o porquê de se valorizar tanto o ensino de uma única variante, a norma culta, esquecendo-se de valorizar as demais variedades existentes na língua portuguesa.

Para que esse trabalho se concretizasse, além de tentar fazer uma reflexão e responder as

questões acima, estabelecemos como objetivo geral: fazer com que o professor valorize as variantes da língua para que haja uma contribuição na melhoria do ensino de língua portuguesa.

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

i) estudar a variação linguística do ponto de vista da sociolinguística;

ii) pensar em uma prática de ensino de língua portuguesa mais eficaz, havendo uma ligação com a própria realidade do aluno;

iii) mostrar o quanto é importante a valorização do conhecimento de língua que o aluno já possui, transformando- o em “poliglota da língua”;

iv) discutir qual o objetivo a ser alcançado nas aulas de língua portuguesa.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Nesse artigo, abordaremos a variação linguística em sala de aula, como também, sua repercussão dentro da sociedade.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O português do Brasil é considerado uma língua uniforme. Sua uniformidade foi afirmada e elogiada por pessoas de diferentes formações desde escritores a linguistas, mas essa uniformidade da língua portuguesa pode ser considerada um mito porque nossa língua não é uniforme e essa ideia nos torna incapazes de aceitar e lidar com situações que afetam o uso da língua e seu ensino.

Essa ideia de uniformidade da língua foi construída na década de 50 por autores que estudaram como o português brasileiro muda na dimensão geográfica e que tinham os dialetos europeus como termo de comparação. Em algumas regiões da Europa, a fragmentação dialetal já foi tão forte a ponto de prejudicar a compreensão recíproca entre habitantes de regiões distantes entre si poucas centenas de quilômetros. Tomando essas situações como parâmetro, o português do Brasil aprece como uma língua mais uniforme, mas a nossa língua, como outra qualquer, apresenta variedades regionais.

Ao estudarmos essas variações existentes na língua portuguesa, podemos partir da ideia de que toda língua, a qualquer momento de sua história, está sujeita à variação e à mudança, desse modo podemos afirmar que a ideia de uniformidade do português brasileiro é uma ilusão.

Conforme Preti (1975, p.52), a unidade de ensino ainda é considerada um organismo tradicional, porque procura uma uniformização ou nivelamento da língua, tendo por base os níveis mais altos da linguagem, na maioria das vezes, retratados nos grandes escritores.

Seria mais vantajoso, se as escolas tivessem como padrão ideal de língua a escrita encontrada

nos jornais ou em textos científicos, pois estes, que realmente, fazem parte da realidade de nossa sociedade, mas de um modo que não desvalorizasse a língua falada e que trabalhasse as demais variantes encontradas na língua.

Para que se possa desenvolver a competência linguística dos alunos no ensino de língua materna, é necessário que se considere as variantes da língua, pois existem várias situações que cobram o uso da língua de um modo adequado. Desse modo, Travaglia (1996, p.41) afirma que ao realizar as atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, o professor não deve insistir no trabalho com uma única variante, a norma culta.

Os alunos ao chegarem à escola possuem uma competência linguística, pois conseguem expressar tudo aquilo que pensam por meio de nossa língua. Começam a frequentar a escola porque por meio das aulas de língua portuguesa, aprenderão a utilizar a língua de um modo mais elegante, do modo que se enquadre dentro das construções socialmente mais aceitas pelas pessoas com poder aquisitivo mais alto, tendo por base a tradição gramatical escolar.

Para Illari & Basso (2006, p.177), nossos alunos chegam à escola falando uma variante subpadrão, desse modo, precisam aprender a variante culta como uma espécie de língua estrangeira. Isso não significa que eles devem ser poupados do aprendizado da língua padrão, cujo o valor cultural é inegável; significa que esse aluno que sempre falou calipte para chegar a escrever eucalipto, terá de aprender essa palavra como uma nova, dando dois passos ao invés de um.

Ao analisarmos, podemos perceber que talvez nossos professores não pararam para pensar nessa dificuldade encontrada pelo aluno e, então, ainda utilizam estratégias pedagógicas equivocadas ou que tendam a subestimar a capacidade de seus alunos. É claro, que existem professores dispostos a mudar essa realidade educacional, utilizando estratégias pedagógicas eficazes, mas não podemos negar que a maioria desses profissionais insiste em utilizar métodos equivocados.

A função da escola é mostrar aos alunos, sim, que existe uma linguagem mais culta, e até mesmo, criar condições para que ela possa ser aprendida pelos alunos, porém a escola deve fazer isso de um modo que considere a bagagem linguística que o aluno possui, possibilitando ao aluno utilizar cada vez um maior número de recursos da língua. Assim, o aluno não será considerado um deficiente linguístico. Pode-se lembrar que muitos pensam que não se deve ensinar o português padrão nas aulas de língua portuguesa, pelo fato de ser difícil em sua assimilação, porém isso já deixa clara a existência de um preconceito, pois nossos alunos têm condições de aprender, e até mesmo, de conhecer outras variantes.

De acordo com Luft (1985, p.77), é natural que a escola tenha como foco a língua culta, pois os demais níveis o aluno maneja todo o dia. Mas, não se pode esquecer o princípio da unidade da variedade linguística. Os diversos dialetos não são mais do que faces da mesma língua.

Conforme Travaglia (2007, p. 17), alguém, somente, será considerado um bom usuário da língua, quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção ou constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação, pode não o ser em outra situação.

Esse saber ocorre por meio da educação linguística, pois ela deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que levam as pessoas a conhecerem o maior número de recursos linguísticos e fazer com que sejam capazes de utilizarem esses recursos de maneira adequada para produzirem textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa, produzindo o efeito de sentido desejado. Um dos pontos que distinguem a educação linguística da tradicional é o enfoque que se dá dentro do ensino, pois esta centra-se na língua e aquela centra-se na linguagem, na expressão, na comunicação entre pessoas que vivem em uma determinada sociedade.

Para que se possa entender, a linguística procura descobrir como a linguagem funciona por meio de estudo de línguas específicas. Estuda a língua falada e surgiu pela necessidade de corrigir os procedimentos de análise da gramática tradicional que se preocupava e se preocupa somente com a língua literária, como modelo único para a forma de expressão escrita ou falada.

Na verdade, quem deve promover a educação linguística são todos na sociedade, começando pela família e passando pela escola. A educação linguística tem por objetivo, fazer com que as pessoas entendam que dentro da nossa língua há variedades e que elas podem ser usadas sem constrangimentos, pois se não há certa compreensão, surge o preconceito. Isso, pelo fato de muitos acreditarem que a diferença é um erro ou um defeito, pois, de acordo com Beline (2004, p. 127), muitas pessoas se esquecem de que um mesmo falante do português, na mesma localização geográfica, na mesma situação de fala, pode usar variantes. Isso já faz parte de nossa realidade. Sem contar que todas as variantes devem ser consideradas como valores positivos na língua e não será por meio da negação, perseguição e humilhação que se fará um trabalho produtivo no ensino, assim como muitos pensam.

Não podemos deixar de ressaltar que a educação linguística deve possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. É importante que haja uma clareza referente ao trabalho com a educação linguística nas aulas de língua portuguesa, pois trabalhar com educação linguística não significa trabalhar com teorias linguísticas e gramaticais com sua metalinguagem própria. Infelizmente, é essa visão que muitos professores têm.

Trabalhar com as variedades linguísticas: os dialetos e os registros que toda língua possui, é algo crucial dentro da educação linguística. Inclusive, mostrar qual a importância de cada variedade, por exemplo, as normas: culta e padrão, pois é interessante que se ensine essas normas e mostre sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que essas normas são formas de utilizar a língua, sendo adequadas em determinados contextos e em outros não.

A educação linguística na escola deve iniciar-se na educação infantil e estender-se até o ensino superior. Seria papel da universidade desenvolver ainda mais a competência linguística de seu aluno, pela aquisição e aperfeiçoamento do uso de mais recursos da língua, porém o papel da universidade, atualmente, não se limita no desenvolvimento dessa competência linguística do aluno, mas sim, em suprir deficiências no uso linguístico que podem comprometer o exercício profissional futuro dele. Essa deficiência é consequência dá pouca importância que se dá a educação linguística na educação básica.

Infelizmente, o ensino escolar passou a dizer que há somente uma forma válida da língua, a norma culta, porém isso não é verdade. Conforme Possenti (2006, p. 34), todos sabem que a variedade linguística é o reflexo da variedade social, por haver tais diferenças, essas se refletem na língua, portanto, qualquer forma de se expressar, de se utilizar a língua, pode ser considerada válida.

Apesar de a maioria das pessoas reconhecerem que há um grande número de variedades linguísticas, em nossa sociedade há uma larga tradição em considerá-las em uma escala valorativa, às vezes, até moral, considerando o uso de determinadas variantes de certo ou errado, cômico, aceitável ou inaceitável etc.

Já que se acredita que, em diversas situações, deve-se usar a língua de modos variados, não tem por que a escola, juntamente com seus professores, abordarem, valorizarem somente uma única variante, no caso em questão, a norma culta. Valoriza-se tanto somente a norma culta, por acreditarem que nossos alunos dominam todas as outras variantes, mas isso não é verdade, pois de acordo com Travaglia (2002, p.41), o aluno quando chega à escola pode dominar uma ou duas variedades, mas é muito importante que aprenda as demais variedades e aprofunde seus conhecimentos nas que domina.

Basicamente, podemos encontrar dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros, também conhecidos como estilos. Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua. Os registros são as variedades que ocorrem em função do uso em que se faz da língua, isto é, do contexto em que o falante esteja inserido.

De acordo com alguns estudos referentes à variação linguística, existem em média seis dimensões de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.

Os dialetos na dimensão territorial representam a variação entre pessoas de diferentes territórios em que se fala a mesma língua. Essa variação pode ser denominada variação diatópica, pois além de tratar das diferenças que uma mesma língua apresenta em um mesmo território, em um mesmo país, ela também trabalha com as diferenças existentes na língua em territórios diferentes, por exemplo, quando se compara o português falado no Brasil com o português falado na Europa.

Os dialetos na dimensão social representam as variações que ocorrem de acordo com a classe social a que pertence os usuários da língua. Essa diferença existente entre o português utilizado pela população mais escolarizada e a menos escolarizada pode ser chamada de variação diastrática.

Os dialetos na dimensão de idade representam as variações decorrentes da diferença no modo de usar a língua entre pessoas de diferentes idades, de faixas etárias diversas: crianças, jovens, adultos e idosos.

Os dialetos na dimensão da geração representam estágios no desenvolvimento da língua, assim essa variação pode ser considerada histórica. Esse tipo de variação pode ser denominado variação diacrônica, pois se dá por meio do tempo.

Essas mudanças estão relacionadas à história externa, que trata da evolução da língua ao longo do tempo em suas funções sociais e em relações com determinada comunidade linguística

e com uma história interna, que diz respeito às mudanças que vão ocorrendo em sua gramática e em seu léxico.

Para finalizar, temos os dialetos na dimensão da função, que representam as variações na língua decorrentes da função que o falante desempenha dentro da sociedade.

Tratando-se da variação de registro, ela pode ser classificada entre três tipos diferentes: grau de formalismo, modo e sintonia.

O grau de formalismo representa uma escala de formalidade entendida como um maior cuidado e apuro no uso dos recursos da língua, aproximando-se cada vez mais da língua dita padrão e culta.

Por variação de modo, entende-se a língua falada em contraposição à língua escrita, pois ambas apresentam diferenças devidas ao meio em que são produzidas. Essa variação pode ser denominada variação diamésica.

Percebe-se que a tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e dar menos atenção à fala, assim muitos pensam que falam da mesma forma que escrevem. A diferença encontrada entre o escrito e o falado não está associado somente à forma das palavras, mas também ao planejamento.

O texto escrito é planejado, é corrigido, é modificado, é linear. Já o texto falado é planejado à medida que é produzido, tem uma série de reformulações e às vezes é redundante, considerado um espiral, um texto não-linear.

Essas diferenças existentes entre os textos citados acima gera a ideia de que existe uma gramática do falado e uma gramática do escrito. O gênero discursivo é outro fator que pode ser enquadrado na variação diamésica, pois conforme o gênero textual, sejam os textos falados ou escritos, apresentam um vocabulário e uma gramática próprios.

A terceira, considerada última série de dimensões de registro, a da sintonia pode ser descrita como o ajustamento na estruturação do texto que o falante produz com base em informações específicas que possui sobre o falante. Nas variações de registro, a língua que utilizamos muda para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto ou situação.

Podemos afirmar que todas essas variações não são características que possam ser aplicadas em separado a alguns textos e não a outros, assim, qualquer produção verbal é simultaneamente marcada do ponto de vista dos dialetos e dos registros.

Seria importante que a escola proporcionasse ao aluno esse contato com os dialetos e registros citados acima que são encontrados em nossa língua portuguesa. Desse modo, o aluno teria a oportunidade de descobrir o quanto a nossa língua é rica e que somos capazes de utilizá-la em diversas formas possíveis, pois todas elas são eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado.

Sabe-se que a norma padrão (aceita pela classe social de prestígio) tem por objetivo unificar, padronizar nossa língua, isso pelo fato de conter interesses políticos existentes em uma nação. Assim como essa norma, considerada uma modalidade de prestígio, existem modalidades desprestigiadas em função de um determinado grupo social.

A noção de norma refere-se a três sentidos diferentes. Podemos citar a norma literária, a norma para o português escrito culto e a norma fonética para o português brasileiro.

A variedade de língua ensinada nas escolas está relacionada a norma para o português escrito culto. Essa variedade procura pautar-se pelo exemplo de escritores antigos, e resulta num código bem mais rígido do que o efetivamente empregado no uso corrente das pessoas cultas, essa norma é a conhecemos como padrão.

A norma da língua escrita exerceu forte influência sobre o modo como a sociedade brasileira representa o uso culto da língua, e contribuiu para ampliar a distância entre o português padrão e o português substandard.

Atualmente, podemos perceber que a língua da literatura, dos grandes jornais e revistas de informação e entretenimento e a língua que se fala nos programas de televisão não é mais a dos gramáticos. Quando tratamos de Brasil, é então necessário distinguir três modalidades de língua: um português substantard, utilizado pelas pessoas não escolarizadas, um português padrão, correspondente ao uso culto e o português utópico dos gramáticos.

Modalidades desprestigiadas, por exemplo, a substandard, podem ser dominadas pelos alunos antes de chegarem à escola, e essa instituição por ser tradicional, se sente na obrigação de substituir as modalidades consideradas desprestigiadas dominadas pelos nossos alunos por outra de prestígio, dominada pelas classes sociais dominantes. É por meio de tais atitudes que na própria escola gera-se o preconceito linguístico e até mesmo social, fazendo com que o aluno acredite que uma variante é mais importante do que a outra, tanto que se apela para a substituição de modalidades.

Com base na ideia defendida acima, a variante dominada pelo aluno ao chegar à escola não deve ser substituída, modificada pela instituição de ensino, pois haverá momentos em que o uso dessa variante será considerado adequado quando inseridos em determinados contextos.

Para que a escola deixe esse preconceito linguístico e até mesmo social de lado, é necessário que a escola aborde a relação existente entre língua e grupos sociais, por exemplo: norma culta, padrão e classe social privilegiada; a relação entre alterações socioculturais e mudança linguística.

Atividades em sala de aula que trabalham diretamente com a questão da variação linguística são essenciais porque contribuem para que o aluno aprenda a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em determinadas situações.

ENTENDENDO UM POUCO MAIS SOBRE AS NORMAS

A norma nasceu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar a heterogeneidade constitutiva da língua.

Estudos científicos da linguagem verbal têm comprovado que não há língua unitária e homogênea, porque as variedades fazem parte de uma língua, isto é, o conjunto de variedades constitui uma língua.

Torna-se unitária e homogênea nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. Desse modo, a língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística.

A norma pode ser definida como o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação.

Os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso próprio, assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a nossa, haverá inúmeras normas linguísticas. Desse modo, um mesmo falante domina mais de uma norma e mudará sua forma de falar de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa.

Não há norma “pura”, pois as normas são capazes de absorverem características umas das outras, sendo hibridizadas. Não há também norma estática, pois passam por modificações, evoluem.

Nos estudos linguísticos foi necessário qualificar o termo norma, agregando a ele adjetivos como: regional, popular, rural, informal, culta etc. Essa qualificação surge a partir da necessidade de se distinguir os diferentes modos sociais de falar e escrever a língua, dando acolhimento à heterogeneidade linguística e à correlação das normas com seus diferentes condicionantes sociais.

Nesse processo de qualificação das normas, existe uma hierarquização social delas, pois sua diferenciação ocorre e é feita por determinados segmentos da sociedade tendo por base valores socioculturais e políticos.

Acredita-se que as normas opostas a culta seriam utilizadas por falantes de grupos desprovidos de cultura, esses grupos, por muitas vezes, são vistos como aqueles que falam errado, que são ignorantes.

Muitos se esquecem que todo grupo humano possui cultura e a ideia defendida acima provavelmente foi criada pelos falantes da norma culta, porém mal sabem eles que ao defenderem essa ideia acabam cultivando o preconceito linguístico e até mesmo social.

É necessário ressaltar que a norma culta está relacionada às práticas socioculturais que constituem o que se pode chamar de cultura letrada tendo como pano de fundo a escrita. Essa cultura vai além de que basicamente ler e escrever, do mesmo modo que a norma em questão combina com práticas culturais, valores sociais e elementos linguísticos.

De acordo com o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), os letrados da sociedade brasileira, os “cultos” são os falantes com educação superior completa, porém deve ser analisado que a atual população adulta brasileira não chegou a completar o ensino médio, a maioria dos jovens brasileiros não tem acesso garantido a esse nível de ensino.

Como consequência, somente a minoria tem acesso efetivo à cultura letrada, o que inclui o estudo da norma culta. Esse é um dos motivos pelos quais pode funcionar como um fator de discriminação social, cultural e econômico entre os brasileiros.

Para que haja a democratização da norma culta, é necessária a criação de condições mais dignas dentro da educação. É preciso que se universalize a educação básica, que ofereçam a

todos uma educação de qualidade para todos e que tenhamos uma outra maneira de encarar nossa realidade linguística.

Ao analisarmos, perceberemos que o nosso problema maior não é o modo pelo qual utilizamos a língua ou até mesmo a gramática do português, pois, na realidade, o nosso problema é que cinco milhões de jovens entre quinze e dezessete anos estão fora da escola, são os elevados índices de evasão escolar, é o alto índice de analfabetos na população adulta, é o grande número de analfabetos funcionais que não são capazes de ler e entender um texto classificado como complexo.

Por meio desses dados, seria interessante que tivéssemos em mente que devemos enfrentar esses problemas socioeducacionais e, assim, teremos como consequência a tal sonhada democratização da norma culta.

A DIFERENÇA ENTRE A NORMA CULTA E A NORMA PADRÃO

A norma culta é o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala a da escrita, é por esse motivo que lhe foi e é atribuído pelos falantes da língua um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. Tornou-se também historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural, assim visto como uma variedade superior considerada melhor do que as demais variedades.

Muitos falantes confundem essa norma com a própria língua, considerando, assim, as outras variedades como deturpações, corrupções da língua verdadeira.

Por surgirem mudanças na língua, acredita-se que a língua está decaindo, porém esquece-se que as mudanças não são capazes de alterarem a plenitude estrutural de nenhuma das variedades da língua. Essas mudanças são as próprias variações que constituem a nossa língua. Elas não podem ser desvalorizadas, pois todas as variedades são igualmente organizadas, todas são complexas, porém mesmo assim, têm diferenciação valorativa sendo, então, hierarquizadas. Isso por meio de razões históricas, pois os grupos sociais atribuem diferentes valores às diferentes variedades. Algumas recebem avaliação social positiva e outras são desprestigiadas.

A norma culta tem valor considerado positivo entre os letrados e foi por essa razão que passou a ser objeto de estudo da gramática e dos dicionários.

A norma padrão é por muitas vezes confundida com a norma culta, mas há diferenças entre elas.

Para que se possa ter um melhor entendimento, a norma culta é a variedade que os letrados usam em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, já a norma padrão não pode ser considerada uma variedade linguística, mas sim, um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular o processo de uniformização da língua.

Faraco (2008, p.73) nos explica a diferença entre norma culta e norma padrão:

> Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais

> em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística.

No Brasil, o padrão foi construído de forma excessivamente artificial. A codificação que se fez aqui, não teve como base a norma culta brasileira, mas sim, certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo.

Essa tentativa de lusitanização da nossa norma culta foi de responsabilidade de nossa própria elite letrada, pois no século XIX, início dessa tentativa, essa elite letrada tinha o desejo de viver em um país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial do nosso país. Desse modo, a língua utilizada pelas raças consideradas pela elite como inferiores era entendida como sinônimo de corrupção, degeneração da língua portuguesa.

A elite mais conservadora passou a defender o discurso da unidade absoluta: há uma só língua e cumpre preservar sua “pureza”, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários.

Essa lusitanização artificializou nossa referência linguística e gerou um fosso profundo entre o modo como falamos e o modo como acreditamos que devemos escrever, entre a norma culta real e a norma padrão, entre o que os letrados usam em sua fala monitorada e o que codificou como correto na escrita.

É necessário enfatizar que o projeto da norma padrão no Brasil teve e tem por objetivo combater as variedades do português popular, mas por que combatê-las sendo que essas variedades fazem parte da nossa língua?

Essa questão deve ser analisada, pois as variedades são partes integrantes da língua portuguesa e essa não pode ser resumida a uma única norma, a uma única variante, a norma culta. Então, ao invés de darmos tanta ênfase a padronização da língua, deveríamos pensar que existem aspectos linguísticos mais importantes a serem desenvolvidos na sociedade brasileira, por exemplo, a democratização do letramento como uso das condições vitais para seu desenvolvimento efetivo. Havendo esse desenvolvimento, os falantes terão total domínio de sua própria língua, das variedades que nela constam, fazendo então, o uso efetivo da tão valorizada, norma culta.

Podemos enfatizar que ao deixarmos de lado a ideia de padronização da língua e investirmos na democratização da mesma, daremos um passo significativo para construir e consolidar uma cultura linguística realista, positiva, equilibrada e que dê sustentação adequada ao ensino e à difusão das práticas da cultura escrita e da norma culta.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E VARIAÇÃO SOCIAL

A opressão dentro do ensino surge por meio dessa imposição de língua, de acreditar-se que somente uma variante é válida, esquecendo-se de que a língua é usada como fonte de expressão, de manifestação do homem.

O uso efetivo da língua manifesta-se por um conjunto de variedades linguísticas que caracterizam os diferentes grupos sociais de um mesmo ponto ou de diferentes pontos geográficos de um determinado país. Seu uso efetivo é um verdadeiro espelho cultural, político e ideológico que fixa as representações simbólicas e torna-se o eco dos estereótipos, ao mesmo tempo, que os alimentam e as mantêm.

Algumas variedades adquirem prestígio social, enquanto outras são menos prestigiadas e até mesmo ridicularizadas e censuradas. De acordo com Possenti (2006, p. 28), tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam.

É interessante ressaltar que a valoração positiva ou negativa interfere diretamente em nossas atitudes em relação às variedades linguísticas e seus falantes, limitando nossa capacidade de julgar com a necessária clareza os fatos da língua e a diversidade sociocultural.

Conforme Faraco (2008, p. 136), a diferença valorativa é de caráter social. Isso significa dizer que todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas.

Podemos lembrar que todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade, porque as experiências de vida das comunidades falantes são sempre muito diversificadas, portanto, aceitando ou não, não há língua homogênea. O preconceito linguístico deixará de existir quando a sociedade começar a aceitar que uma língua é constituída por variações.

A variação linguística, por mais que muitos não aceitem, existe. Muitas pessoas acreditam que esse fato é um problema, pois defendem a ideia de que falar diferente da variedade padrão é um problema sério para a sociedade. Desse modo, a língua torna-se um veículo de preconceitos e exclusões.

Numa sociedade considerada aberta, assim como a nossa, não é necessário cultivar preconceitos. Para isso é necessário que todos os falantes do português reconheçam a variação.

Por muitas vezes, encontramos falantes de português corrigindo outros falantes, mas na realidade, segundo Illari & Basso (2006, p.196), a disposição para apontar erros na fala dos outros não tem o propósito de corrigi-los, pois é uma forma de excluir o próximo e de reforçar uma desigualdade percebida.

Haverá liberdade quando a sociedade entender que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas sim um sistema composto por variedades. Havendo possibilidade de escolha no exercício da linguagem, ou seja, cabe ao falante optar pela linguagem que mais lhe convém à expressão.

Vale a pena enfatizar que entre os dialetos padrões e populares existem grandes diferenças, mas elas não estão tão ligadas a fatores gramaticais, mas sim , a fatores sociais, pois eles são julgados melhores ou piores, mais fáceis ou mais difíceis, tendo como visão seus falantes, por isso que deve haver uma reflexão sobre o preconceito dentro dessas variantes, se ele está relacionado, realmente, as variantes linguísticas ou está relacionado aos seus falantes que estão situados em

determinada escala social, pois esse preconceito, infelizmente, torna-se mais grave quando se trata de diferenças encontradas em uma única língua, pois é mais fácil de se aceitar que pessoas de outros países falem diferente, do que pessoas que falam a mesma língua se expressem de um modo diferente. Essa aceitação ocorre por meio de razões históricas, culturais e sociais. Possenti (2006, p.29) afirma que, normalmente, aceitamos que as outras pessoas (as que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

De acordo com Possenti (2006, p.36), a variação poderá ser definida como fontes de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana. Dessa forma, torna-se mais interessante estimular nas aulas de língua portuguesa, um conhecimento cada vez maior de todas as variedades sociolinguísticas, transformando a sala de aula em um laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Quando se trata de variação linguística é comum fazer-se uma referência a sociolinguística. Ela é uma área da ciência que procura verificar de que modo os fatores linguísticos e extralinguísticos estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis de uma língua como também em seu léxico. Aborda problemas que vão além da simples relação entre língua e sociedade, pois sua finalidade seria fazer a comparação da estrutura da língua com a estrutura social.

A sociolinguística verifica se os falantes da mesma língua apresentam diferenças em seus modos de falar de acordo com a região em que estão inseridos (variação diatópica), de acordo com a situação da fala (variação diafásica), ou com o nível socioeconômico do falante (variação diastrática).

É essa área da ciência que estuda e estabelece os limites da variação linguística, isto é, até que nível essas diferenças podem chegar, a tal ponto de não prejudicar a comunicação entre membros de uma mesma região, entre falantes do português.

Uma sociedade é constituída, historicamente, pela diversidade de grupos que caracterizam por vários fatores, por exemplo, faixa etária, profissão, poder aquisitivo, econômico e político. Desse modo, o tratamento sociolinguístico está relacionado à correlação linguagem-contexto social.

Os socio linguistas afirmam que o uso da linguagem é moldado socialmente e não individualmente. Argumentam que a variação no uso de linguagem é sistemática e acessível ao estudo científico e aquele que o torna sistemático é sua correlação com variáveis sociais: a língua varia de acordo com a natureza da relação entre participantes em interações, o tipo de evento social, os propósitos sociais das pessoas nas interações etc.

Conforme Beline (2004, p. 128), embora o indivíduo possa utilizar variante, é no contato linguístico com outros falantes de sua comunidade que ele vai encontrar os limites para a sua variação individual.

Pelo fato de um falante se inserir em uma determinada comunidade, haverá semelhanças entre os falares. Cada comunidade se expressa de um jeito, utiliza uma determinada variante, e a partir do momento em que falantes inseridos em diferentes comunidades deixam de manter contato, a tendência é que aumente as diferenças linguísticas. Essas diferenças socialmente ou

geograficamente marcadas acabam desencadeando o preconceito linguístico.

A variação linguística é vista como negativa a partir do momento em que a própria sociedade determina que há somente um modo de se expressar, que a somente uma variante válida, a norma culta.

A norma linguística é tida como uma verdadeira lei que indica a melhor maneira de comunicar-se de um determinado grupo geográfico. Dentre as normas existentes: popular, culta, comum, vulgar, destaca-se, aqui, a culta, pois essa foi a escolhida pela sociedade.

De acordo com Preti (2003, p.55), a norma culta é uma entidade culturalmente superior, que representa o ideal linguístico da comunidade. Desse modo, quando se trata de nivelamento da língua, a própria sociedade contribui para que haja esse certo nivelamento, seja por meio da escola, da literatura, dos meios de comunicação de massa. Da escola, porque rejeita por meio do ensino tradicional, as variantes que não se enquadram na norma culta, pois busca uma uniformização por meio dos níveis mais altos da linguagem. Da literatura, porque acredita-se que a nossa língua deve ser baseada naquela encontrada em textos literários, utilizada pelos nossos escritores, isto é, acompanha os padrões estéticos vigentes nas várias épocas, tendo como tendência se afastar da língua falada. Dos programas de televisão, dos telejornais, ou seja, dos meios de comunicação de massa, porque cria um condicionamento linguístico e até social, fazendo com que haja uma diminuição nas possibilidades criativas da linguagem por parte dos falantes da língua, fazendo-o seguir um determinado modelo, uma estrutura pré-determinada.

Os diversos grupos sociais de uma nação podem ser caracterizados sócio ideologicamente, em um determinado momento histórico, por suas variedades linguísticas, segundo as quais a pronúncia é um fenômeno representativo da identidade desses grupos, prestigiando-os ou descriminando-os.

Para Silveira (2008, p.31) tratar da pronúncia idiomática do brasileiro é tratar de uma unidade imposta como controle da diversidade de pronúncias, representativas de diferentes grupos sociais que povoam o Brasil.

Essa pronúncia imposta e até mesmo eleita como pronúncia padrão é chamada de standard vista como identidade linguística brasileira, avaliada com grau ótimo, como variedade de prestígio e unidade imaginária da diversidade de variações linguísticas brasileiras. Com a standardização, uma determinada língua assume uma mesma forma para a maioria dos falantes e passa a obedecer a modelos definidos, assim para alguns estudiosos a standardização deu uma certa estabilidade da língua, do mesmo que a fixação de uma norma levou à valorização de modelos linguísticos antigos.

A pronúncia standardizada do português brasileiro é utilizada pelos apresentadores da TV Globo, essa pronúncia resulta do privilégio de certas bases articulatórias do paulistano, devido ao seu prestígio social, com o cancelamento de outras bases que são rejeitadas pelos telespectadores, usuários da língua.

Somente pelo fato de os falantes da língua portuguesa elegerem o “globês”, considerado uma pronúncia standardizada por não conter traços de variação linguística, mostra o quanto o preconceito se faz presente quando se trata de língua oral. Podemos presenciar apresentadores, repórteres de

diferentes regiões do Brasil, que ao aparecerem na emissora de televisão em questão, tentam disfarçar os traços linguísticos característicos de sua região, como se eles fossem um defeito linguístico.

Se a variação linguística além de reconhecida fosse valorizada, se deixassem de lado essa ideia de padronização linguística e pronúncia ideal, nada disso aconteceria, pois talvez as pessoas se sentiriam orgulhosas ao se expressarem de um modo diferenciado, se comparadas aos outros falantes da língua, isso porque a variação é algo marcante na língua, tornando-a até mesmo cada vez mais rica, contribuindo sempre para sua evolução.

Ao tratarmos de padronização linguística, a partir do momento em que há uma determinada aceitação do nivelamento linguístico por parte dos cidadãos tanto na língua oral, quanto na língua escrita, o preconceito se fortalece, pois sabe-se que a diversidade é algo constante no Brasil e no mundo. Por não haver tal manifestação por parte da sociedade, por teoricamente aceitar esse nivelamento da língua e até mesmo esse preconceito, ela sem perceber, ao mesmo tempo em que contribui para o nivelamento da língua, por tentar conservá-la, contribui para a diversidade dentro da nossa língua, pois ninguém é igual, e essa diferença faz com que haja uma certa transformação dentro da língua, fortalecendo a ideia de variação linguística Assim, a oposição diversidade/ uniformidade mantém a língua num contínuo fluxo e refluxo.

Tratando-se dos níveis de fala, cada falante de língua portuguesa se expressa de uma determinada maneira e isso ocorre por meio da situação da fala, do interlocutor, do lugar em que se está inserido, ou seja, do próprio contexto. Desse modo, um mesmo falante de língua portuguesa é incapaz de se expressar sempre da mesma forma, do mesmo jeito. Isso se deve a amplitude de nossa língua, as variantes lexicais, fonéticas, morfológicas e sintáticas, assim um único falante a opera com regras variáveis, pois a nossa própria língua é um sistema variável. Não significa que haja algum erro ou deficiência linguística por parte do falante, pela nossa língua ser rica e viva, isso se torna algo natural.

Deve-se enfatizar que a mudança discursiva, variações linguísticas, tem relação direta com a mudança social e cultural.

Dentro da mudança nas ordens de discurso existem três tendências principais: democratização, comodificação e tecnologização. Essas tendências têm causado impacto sobre a ordem de discurso contemporânea, por sugerirem mudanças efetivas nas práticas de discurso, referentes a nivelamento da língua, a valorização da variação linguística, o modo de como a língua e, até mesmo, seu ensino é visto.

A democratização objetiva retirar desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas.

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

A tecnologização do discurso estabelece uma ligação entre conhecimento sobre linguagem e discurso e poder. Está relacionada ao controle sobre partes cada vez maiores da vida das pessoas, por meio da tecnologia, por meio de sistemas. O que era para ser privado torna-se público com a

ajuda de sistemas tecnológicos.

As tendências encontradas acima estão presas aos processos de luta das práticas discursivas em que elas podem ser investidas variavelmente. Além dessa possibilidade, há também a de resistir e rejeitá-las ou acomodar-se e marginalizá-las, como normalmente acontece em nossa sociedade, pois essa possibilidade de luta que visa a democratização da linguagem não é defendida por todos. Isso acontece porque muitos ainda defendem a padronização na língua portuguesa, que tem sido um aspecto principal da sociedade moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

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

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

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

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

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: EDUS, 1975.

SILVA, Everaldo da et al. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Curitiba: Juruá, 2010.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Uma pronúncia do português da gente.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

A ESCOLA E A TELEVISÃO: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA SOBRE AS ESCOLHAS INFANTIS

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

RESUMO

Ninguém ignora que a mídia, desde o seu nascimento, tem ocupado, cada vez mais, um espaço no seio da sociedade ocidental, representando assim padrões de modernidade e integração. No Brasil, a situação também não é diferente, em uma sociedade com pouca tradição leitora, cada vez mais os brasileiros passam longos períodos de seu dia a dia diante de uma tela. Muito antes de aprender a ler, diversas crianças tem se alfabetizado por intermédio de ícones de consumo, como marcas de roupas e alimentos, entre outros. Diante dessas questões estabelecidas pelo fenômeno televisivo, o trabalho ora proposto visa perceber as influências da televisão no comportamento infantil, sobretudo no que tange às suas escolhas e ao consumismo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Consumismo; Mídia; Educação; Televisão.

INTRODUÇÃO

> Hoje, mais do que nunca na história, os agentes privilegiados no processo de (re)criação e difusão de valores, comportamentos, gostos, ideias, personagens virtuais e ficção são as grandes empresas transnacionais da mídia, da publicidade e do entretenimento. Essas corporações, cujas empresas conjugam televisão, computadores, internet, vídeo, cinema, aparelhos de diversão eletrônicos, mas também rádios, revistas, jornais, outdoors, banners e outras formas de comunicação imagética, sonora e/ou virtual, são agentes sociais poderosos [...].(MOREIRA, http://www.cedes.unicamp.br, Acesso 03 jan. 2019.

Paul Virilio (1993) já alertara em seus estudos que se o final do século XIX e início do século XX viram o nascimento o advento do veículo automóvel – em suas mais variadas modalidades e velocidades de deslocamento –, este mesmo período ainda testemunharia a chegada do veículo audiovisual. Um "[...] veículo estático, substituto das nossas deslocações físicas e prolongamento da inércia domiciliária, que acarretaria, enfim, o triunfo da sedentaridade agora definitiva" (VIRILIO, p. 35, 1993). E, neste sentido, se o veículo audiovisual encerrou o Homem em sua casa, este também lhe proporcionou uma maior visão das mais diversas partes do mundo, como também alterou a percepção que se tinha do próprio mundo. Até mesmo a noção de verdade passa a ser mediada por

esse novo veículo. Os acontecimentos passam a ter respaldo a partir da sua veiculação televisiva, ou seja, a verdade passa a ser aquilo que foi veiculado e o que não foi televisionado passa a ter pouco significado.

> De todos os meios da indústria cultural, a TV é, no Brasil, aquele que com mais força condicional (em boa parte determina) a formação da opinião e do gosto do grande público. Não é por acaso que ela tem sido, de todos os meios de comunicação de massa, o que mais se vem desenvolvendo e sofisticando tecnologicamente, pelo menos a partir do final da década de 60, e o que mais se expande por todo o país, tentando impor – em boa parte conseguindo – seus padrões homogeneizadores (SIMÕES, 1986, p. 9).

Instalada na intimidade dos lares, a TV ocupa uma fatia considerável do tempo de boa parte da sociedade brasileira, inclusive das crianças. De acordo com Moreira, aproximadamente sete horas por dia, das quais "[...] as propagandas perfazem cerca de 70% de nossos jornais e 40% de nossas correspondências" (MOREIRA, 2019). Embora nem sempre prestemos atenção em todas as propagandas, elas nos influenciam muitas vezes em um nível inconsciente.

Diante dessas questões estabelecidas pelo fenômeno televisivo, o trabalho ora proposto visa perceber as influências da televisão no comportamento infantil, sobretudo no que tange às suas escolhas e ao consumismo.

A ESCOLA E A TELEVISÃO: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA SOBRE AS ESCOLHAS INFANTIS

Herdeira das facilidades e sucessos acumulados ao longo dos anos, por diversas formas de expressão e arte, que ao serem combinadas se transformaram em meios de comunicação – a saber: o teatro, a imprensa, a fotografia, o cinema e o rádio –, a televisão nasceu como um avanço tecnológico. Mais rápida do que o cinema – visto por muitos como uma janela que mostrava aos seus espectadores o mundo –, a TV nascia como uma janela, que mostrava o mundo, ou pelo menos fragmentos de eventos, em tempo real. Herdeira da fotografia – que já nascera como testemunha ocular dos fatos –, bem como da agilidade radiofônica, a televisão construiu-se como um meio de comunicação eficiente, que mostrava o fato com a legitimidade de tê-lo presenciado, como também o apresentava à sociedade quase que instantaneamente.

Porém, mesmo sendo herdeira de tantos conhecimentos artísticos e técnicos, bem como da experiência televisiva já estabelecida na América do Norte, a forma de se trabalhar com essa nova mídia era pouco desenvolvida no Brasil, não havia ainda um desenvolvimento técnico – nem mesmo pessoal especializado para o serviço. Não havia nem mesmo uma linguagem televisiva, recorria-se à cinematográfica, teatral ou radiofônica. Recém nascida, a televisão que chegou ao Brasil, em 1950, necessitou recorrer às formas já consolidadas do rádio e do cinema, bem como a seus profissionais para desenvolver a sua própria fórmula.

Neste sentido, os estudos Información audiovisual: teoría y técnica de la información radiofónica y televisiva, de Francisco Sanabria, e O discurso cinematográfico: opacidade e a transparência, de Ismail Xavier, nos auxiliarão a tecer alguns comentários acerca da ainda engatinhante técnica televisiva.

De acordo com o Sanabria, sendo a TV um meio de comunicação, essa transforma a informação, pois todo aquele que apela à razão, ao sentimento ou à sensibilidade, é suscetível a mudar o outro ou os outros, constituindo dessa forma o que chamou de matéria prima da comunicação. Destarte, o autor divide as mensagens televisivas em cognitivas e expressivas onde as primeiras são sempre semânticas, referindo-se ao discurso e ao raciocínio, enquanto as segundas nem sempre são semânticas e referem-se a sensibilidade, a captação artística e principalmente, com o campo da estética.

Para ele, antes de se transmitir uma mensagem há algumas pretensões embutidas nesse processo, como comenta:

> [...] 1– Transmitir a mensagem simplesmente; 2– Transmití-la para convencer alguém de algo, para modificar atitude do receptor; 3– Transmití-la para enriquecer sua experiência pessoal; 4– Transmití-la para entreter alguém, para divertí-lo [...] (SANÁBRIA,1694, p. 62).

Diante disto, o autor agrupa as mensagens em quatro grandes categorias: as informativas, as persuasivas, as formativas ou culturais e as variadas. Essas são divididas em uma programação geral e informativa, como complementa:

> [...] 1- Agrupamento: que é a articulação de mensagens de conteúdo diverso em uma estrutura e em uma determinada combinação; 2 – Dose: que é a quantidade respectiva de mensagens de um tipo dado que se incluem; 3 – Partilha, que é a distribuição da mensagem dentro do esquema horário" (SANÁBRIA,1694, p. 63).

A notícia em televisão possui um tom peculiar, o qual é traduzido na atualidade pela proximidade temporal dos acontecimentos, por sua quase instantaneidade – que torna fatos ocorridos em ocasiões nas quais poderiam vir a ter pouca credibilidade, em fatos confiáveis. E, quanto mais conteúdo informativo há dentro de uma imagem, torna-se mais difícil manter a atenção do telespectador na notícia a qual se pretende passar. Destarte, Sanábria define que a quantidade de informação (em imagens) que cabe em 50 segundos, é aquela que consegue prender a atenção do telespectador; e nas passagens em que há fala, o tempo é de no máximo um minuto e dez segundos. Tais recursos são utilizados como uma estratégia por manter o interesse do telespectador pela notícia.

Embora dirija suas pesquisas ao cinema, Ismail Xavier (1977) enriquece nossas considerações sobre o tema aqui proposto com uma série de conceitos técnicos provindos do cinema, os quais também são utilizados na televisão. Dentre eles podemos destacar o conceito de Plano como a posição particular da câmera com relação ao objeto. Tal conceito divide-se em 4 partes:

> **Plano Geral:** Em cenas localizadas em exteriores ou interiores amplos, a câmera toma uma posição de modo a mostrar todo o espaço de ação.
>
> **Plano Médio ou de Conjunto**: uso aqui para situações em que, principalmente em interiores [...] a câmera mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação [...] abrange um campo maior de visão.
>
> **Plano Americano:** corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a elas.
>
> **Primeiro Plano (Close-Up):** a câmera, próxima da figura humana, apresenta apenas um rosto ou outro detalhe que ocupa a quase totalidade da tela (há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho ou uma boca ocupando toda a tela) (XAVIER, 1977,p. 19).

Cada um desses planos correspondem a uma finalidade narrativa, a uma função expressiva, que o técnico utiliza da forma que lhe agrada. De acordo com o autor, quando se decompõe uma cena em planos, procura-se estabelecer uma certa seleção e ordem de leitura dos eventos, determinando ao espectador o que ver.

Para muitas pessoas, quando se fala em televisão fala-se automaticamente em manipulação das massas, como se ambas fossem sinônimos – visto as diversas leituras e interpretações realizadas acerca da lógica televisiva e, consequentemente, do modelo adotado pelas grandes emissoras mundiais. Todavia, diante do possível impasse que poderíamos ter no decorrer de nosso trabalho – já que tratamos de influências da mídia televisiva em crianças –, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca desta questão.

Em À sombra das maiorias silenciosas o fim do social e o surgimento das massas, o filósofo francês Jean Baudrillard (1985) diz que quando pudermos definir o que é a massa, visto que nem mesmo a Sociologia conseguiu defini-la adequadamente, poderemos então ver que essa massa não é tão passiva como se pensa, é resistente a qualquer tipo e forma de organização social, como explica:

> Ninguém pode dizer que representa a maioria silenciosa, e esta é a sua vingança. As massas não são mais uma instância a qual se possa referir como outrora se referia à classe ou ao povo. Isoladas em seu silêncio, não são mais sujeito (sobretudo não da história), elas não podem, portanto, ser faladas, articuladas, representadas [...] não sendo sujeito, elas não podem ser alienadas – nem em sua própria linguagem (elas não têm uma), nem em alguma outra que pretendesse falar por elas [...] (BAUDRILLARD, 1985, p. 23)

E mais adiante complementa:

> [...] se o político procura captar as massas numa câmara de eco e de simulação social (os meios de comunicação, a informação), em compensação são as massas que se tornam a câmara de eco e de simulação gigantesca do social. Nunca houve manipulação. A partida foi jogada pelos dois, com as mesmas armas, e ninguém poderia dizer hoje quem a venceu: a simulação exercida pelo poder sobre as massas ou a simulação inversa, dirigidas pelas massas ao poder que nelas se afunda (BAUDRILLARD, 1985. p. 29).

De acordo com o filósofo francês Paul Virilio (1993), depois do advento do vídeo, colocou-se em dúvida o valor exclusivo da narrativa bem como da testemunha ocular, pois a imagem tornou-se a forma mais sofisticada de informação e em tempo real, passou a ser o veículo mais eficaz na condução da mente e do olho humano. Assim, debruçando-nos sobre a influência midiática sobre crianças podemos dizer que esse novo veículo audiovisual tem mediado a infância destas crianças.

Se, de acordo com Lev S. Vygotsky, o desenvolvimento de um sujeito é resultado direto de um processo sócio-histórico – em que a aquisição de conhecimento se dá por intermédio da interação do sujeito com o meio em que vive –, a mídia, sobretudo a televisiva, tem uma ação fundamental na formação desse sujeito. Muito antes de aprender a ler, nossas crianças tem se alfabetizado por intermédio de ícones de consumo, como marcas de roupas e alimentos entre outros. Segundo Zacharias (2019):

> Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do

> mundo cultural que rodeia o indivíduo. (ZACHARIAS,http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html, Acesso 04 fev. 2019.

Para Vygotsky, o conhecimento se internaliza na troca de conhecimentos com outros sujeitos. Processo este de grande importância para o desenvolvimento do lado psicológico do indivíduo, uma vez que a atividade de internalização envolve uma atividade externa, que precisa ser modificada para se transformar em algo interno. E, ao definir que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, o autor define dois níveis de desenvolvimento: A Zona de Desenvolvimento Real – caracterizada pelas conquistas individuais da criança – e a Zona de Desenvolvimento Potencial – definida pelo que a criança pode vir a fazer a partir dos suportes intelectuais que lhe são fornecidos. O pesquisador ainda define uma zona intermediária entre as duas já apresentadas, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal, ideal para a atuação do professor – posto que sendo uma fase intermediária é aquela marcada pelas funções ainda não amadurecidas pelo sujeito.

Para ele, o aluno não é apenas aquele que aprende, mas aquele que aprende junto com o que o seu grupo social produz – como um conjunto de valores, uma determinada forma de linguagem e o próprio conhecimento. Neste sentido, "[...] a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem" (ZACHARIAS, http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html, 04/02/2019).

E o professor tem a função de interferir, diretamente, no processo pedagógico, por intermédio da Zona de Desenvolvimento Proximal, visto que é o instrutor da criança.

Carentes de uma vida confortável, agradável, atraente, feliz e criativa – descrita em comerciais de TV, por exemplo –, a mídia alcançou um espaço significativo no nosso dia a dia. É sem dúvida a um dos traços marcantes da cultura e, sobretudo, da modernidade ocidental.

> Ela cria demandas, orienta os costumes e hábitos da civilização, de maneira até então nunca vista. Mais do que divulgar um produto ou lançá-lo no mercado, a publicidade acabou desempenhando o papel de criar hábitos, modos de viver e de pensar, além de definir estilos, fabricar modelos identificatórios, testemunhando assim o poder das palavras e das imagens sobre os seres falantes [...] (ALVES, htttp://mentemidia.blogspot.com, Acesso 15 fev. 2019.

Segundo dados do IBGE – 2016 –, 97,2% das residências brasileiras possuem, pelo menos um aparelho de televisão, enquanto apenas 87,4% possuem geladeiras. Pela primeira vez na história da humanidade, não só é significativa a distribuição da quantidade de aparelhos televisivos, como também a exposição de crianças aos programas televisivos. De acordo com Gerbner, pela primeira vez as histórias não são contadas pelos responsáveis, ou pela escola e mesmo a igreja, entre outros, mas sim por poucos conglomerados midiáticos que, orientados pelo lucro, buscam cada vez mais seus consumidores.

Na sociedade midiática, o indivíduo é levado a se encantar pelo novo mundo que se lhe apresenta. "[...] em uma sociedade em que os pais têm pouco tempo para os filhos, a TV não se ausenta, não se cala, não se nega. A TV não frustra, não permite a dúvida, nem a angustia. Faz cessar tensões internas, faz sonhar" (KHEL, 1991, p. 12) .

Diante deste fenômeno televisivo, homens, mulheres e crianças, passam de seres humanos à telespectadores, e consciente/incoscientemente à consumidores.

> [...] a atenção ou audiência do público se tornou uma mercadoria escassa e disputada; os conglomerados midiáticos vendem-na caro aos anunciantes e dela dependem para se manter. Por isso a necessidade de garantir cotas de audiência ou de mercado passa a ser buscada como critério decisivo em todas as fases de produção dos programas e das revistas, também aqueles dirigidos ao público infantil. Essa audiência ou atenção precisa ser explorada ao máximo e assim, além da publicidade explícita, o comercial é misturado ao próprio conteúdo do produto midiático (MOREIRA, http://www.cedes.unicamp.br, Acesso 03 jan. 2019.

Desde muito cedo somos cada vez mais bombardeados por uma série de informações que, na maioria das vezes, nos levam a desejar os mais variados produtos, como também o estilo de vida apresentado em felizes comerciais de margarina.

Na TV, comumente, a realidade surge no espetáculo e o mesmo passa a ser real. Como exemplifica o comercial Parque o mundo da Xuxa, que foi largamente veiculado na TV aberta ao longo do ano de 2008:

> [com estrelas brilhantes ao fundo, a apresentadora pergunta diretamente ao seu expectador] Xuxa: _ Quer conhecer um lugar cheio de fantasia, adrenalina e emoção? Venha pro meu mundo [sorriso convidativo].
>
> [imagens de crianças brincando, se alimentando, enfim, se divertindo] Um dia inesquecível pra toda a família. Tem a minha turma, tem atrações incríveis para você brincar e festejar. Alegria tem nome [crianças gritam: _ mundo da Xuxa]. Magia tem nome [crianças gritam: _ mundo da Xuxa].
>
> Xuxa: _ Venha pra um mundo de emoção e fantasia.
>
> Narrador: _O mundo da Xuxa, diversão pra toda a família (COMERCIAL, http://www.youtube.com/watch?v=6PMqdhB0Cbs2019, 0,32', Acesso 15 mar. 2019.

Com um comercial cheio de cores, pessoas aparentemente felizes e diversões, apresenta-se um mundo onde o telespectador realmente pode "ser feliz".

Constituindo cerca de 70% de nossos jornais e 40% de nossas correspondências as propagandas, seguindo a dinâmica do capitalismo, instigam cada vez mais ao consumismo.

De acordo com Pontes:

> O encantamento do telespectador mirim torna-se ainda mais fácil em uma sociedade cada vez mais violenta, em que as brincadeiras comuns da infância, profundamente marcadas pelo lúdico, pela troca, pela socialização, pela criação realizada em espaços abertos, como quintais, parques, praças, etc, saem de cena e dão lugar hoje a uma infância cada vez mais marcada pela eletronização, na qual, cada criança enclausurada nos limites de sua casa consome TV, videogame, internet, telefone fixo e celular etc, tecnologias midiáticas que trazem a ela uma infinidade de produtos anunciados em uma publicidade especificamente criada pra ela (PONTES, 2017, p. 215).

E, neste sentido, até mesmo a alimentação, fortemente amparada pela mídia, passa a ter um padrão e quantidade pré-definidos. Assim, são apresentados aos consumidores alimentos artificiais que, supostamente ricos em vitaminas e outros nutrientes, são fundamentais para o estabelecimento de uma infância saudável. Como indica o comercial protagonizado por duas crianças de aproximadamente três anos de idade que procura vender o iogurte Danoninho:

> Narrador: _ Danoninho apresenta... Danoninho Ice.
>
> [Menina esquimó, dentro de um iglu, dirige-se ao expectador]: _ Você já sabe da novidade?
>
> Menino esquimó: _ Oh quem voltou. Menina: _ Danoninho Ice che-go-o-u. Menino: _ Esse que vira sorvetinho.
>
> Menina: _ E é muito fácil de fazer. Só por a pazinha. Menino: _ Colocar no congelador.
>
> Menina: _E tá pronto o sorvetinho. Qué? [dirigindo-se incisivamente ao telespectador]
>
> Narrador: _ Danoninho Ice voltou. Nutrientes na medida certa, em forma de sorvetinho.
>
> Menina:_ Corre se não acaba (DANONINHO, http://www.youtube.com/watch?v=fzTrLIfij64, 0,31', Acesso 15 mar. 2019

Segundo Cavalcanti e Melo (2008), a mídia exerce uma influência negativa no comportamento alimentar infantil, uma vez que se relaciona diretamente com a elevação da obesidade, visto que a maioria dos produtos veiculados são ricos em gorduras, açúcares e outros ingredientes prejudiciais a saúde.

Vasto é o campo de abrangência midiática no que se refere a nossa sociedade. Em geral, na casa de famílias com pouco poder aquisitivo, principalmente, o aparelho permanece ligado boa parte do tempo em que existem pessoas em casa. Permitindo um largo contato entre esses expectadores/ consumidores e os produtos a ser vendidos e ideias veiculadas.

Assim, o padrão de beleza torna-se aquele das atrizes e modelos que, bem sucedidas, aparecem constantemente na programação.

A constante e prolongada exposição à programação televisiva faz com que a presença dos personagens de filmes e desenhos animados tornem-se algo comum na vida de muitas crianças, visto que possuem esses personagens estampados em suas vestimentas, roupas de cama, toalhas, mochilas, sapatos e outros objetos. Além, claro, dos brinquedos dos personagens etc.

Cada vez mais os conglomerados midiáticos disputam a atenção do grande público, consumidores em potencial. E, neste processo,

> [...] não é preciso de muita imaginação para se perceber que essa colonização do simbólico pela propaganda [tem influenciado] a formação cultural e espiritual das crianças. Elas estão acostumadas (como nós adultos) a consumir não apenas aquilo que a publicidade indica, mas assumir a própria publicidade como modo de ser. Modo de ser como exteriorização e ser para fora, ser como narcisismo e publicidade do privado, ego como sucesso mercadológico e banal (MOREIRA, http://www.cedes.unicamp.br, Acesso 03 jan. 2019.

Além da questão do consumismo, um outro ponto significativo no que se refere as crianças e a influência midiática, é a questão da violência, uma vez que uma série de pesquisas na área tem constatado o aumento da agressividade de muitos infantes diante de um contato excessivo a cenas de violência que, corriqueiramente, são veiculadas pelamprogramação televisiva, as quais acabam por banalizar a vida e a própria morte – características de um processo sociocultural de perda da sensibilidade.

Ao longo dos últimos anos, assim como tem crescido a influência da mídia, e sobretudo da mídia televisiva, as críticas acerca dessa influência também tem aumentado. Assim, no ano de 2010, a Abap/Aba veiculou na TV aberta uma série de comerciais que visam a defesa da propaganda. Dos quais destacamos dois, um primeiro no qual dois amigos conversam "descompromissadamente" sentados no sofá e um segundo, onde o telespectador – principalmente os de mais de vinte anos –,

assistem a uma espécie de pot-pourri de vários comerciais que são conduzidos pela fala envolvente de um narrador.

> **PROPAGANDA FAZ TODA A DIFERENÇA**
>
> Amigo 1: _ Não acredito que propaganda funciona não, viu [corpo refestelado no sofá].
>
> Amigo 2: _ Ué, porque?
>
> Amigo 1: _ Esse comercial... Você acha que alguém vai comprar isso aí porque dizer que é bacana, que é isso, que é aquilo outro.
>
> Amigo 2: _ Você acha que não? [toca o telefone]
>
> Amigo 1: _Claro que não meu irmão, ninguém faz isso [sorri ironicamente]. Amigo 1: [atende o telefone]. Alô, eu, opa, tô vendendo sim [arruma-se no sofá]. Pintura, pintura tá perfeita. É banco de couro, teto solar, completinho. O carro tá maravilhoso. Carro de madame. É.
>
> Letreiro, enquanto o amigo 1 fala: Quem quer vender, faz propaganda. Propaganda faz diferença (PROPAGANDA, http://www.youtube.com/watch?v=YTgOG5K1-wA, 0,32', 05/02/2019).
>
> **Propaganda, faz diferença**
>
> [música instrumental e lenta ao fundo e imagens de vários comerciais conhecidos da TV]
>
> Narrador: _ Ela emociona, diverte, seduz, provoca. Ela faz você pensar. Quebra tabus, toca em assuntos íntimos. E fala sobre coisas muito sérias, ou você acha que isso não é sério pra quem tem treze anos?
>
> Ela lembra que você deve praticar esportes, ter hábitos saudáveis, respeitar o meio ambiente. Ela é sensível, é inteligente é irônica, é fofinha. Ela faz você rir, conta piadas, inventa bordões [bonita camisa Fernandinho – trecho de um comercial antigo, que interrompe a narrativa do narrador]. Entra pra cultura popular. A única coisa que ela não faz é obrigar você a comprar um produto. [A fala do narrador é novamente interrompida por um outro comercial. Apresentador fala a algumas crianças que estão ao seu redor:_Fala pra ela comprar mombiju... que gracinha – apresentador demonstra desconserto diante da negativa das crianças].
>
> Letreiro: Propaganda, faz diferença (PROPAGANDA, http://www.youtube.com/watch?v=YTgOG5K1-wA, 1,03', Acesso 05 fev. 2019.

Como se pode perceber, ambos os comerciais visam a defesa da TV como um meio que não é tão forte, ou mesmo capaz de induzir pessoas a qualquer coisa, mas sim um elemento importante de nossa cultura, que deve ser preservado.

Na contramão de todo o discurso negativo acerca da influência midiática, não se pode negar que a mídia já é parte constituinte da sociedade do século XXI. E neste sentido, pais, professores e escolas não devem combatê-la, mas tomá-la como uma aliada no processo educativo. Uma vez que várias das mensagens veiculadas – por exemplo na televisão – caracterizam elementos constituintes das mais variadas sociedades.

> O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação, que inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV etc) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos, sem falar nas emoções e sentimentos que cada uma das narrativas suscita no espectador. Trata-se de uma proposta destinada, nos diferentes níveis de escolarização, a mergulhar na ampla diversidade de produção audiovisual disponível em filmes, vídeos, programas de televisão, e que certamente nos informará sobre profundas alterações ocorridas nas últimas décadas nos conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes visuais, e assim por diante (BELLONI, 2001, p.27).

Como já definira Vygotsky – ao se interessar pela questão de como os fatores sociais e culturais influenciam no desenvolvimento intelectual –, o professor deve ser o instrutor da criança, aquele que, dentre outras coisas, tem a função de moldar, cuidadosamente o conhecimento de seu aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, mais do que nunca, as crianças tem contato com a mídia desde muito cedo. Seu mundo visual é outro, no qual a propaganda atrai por suas cores, sons e imagens, que envolvem os infantes num mundo fantasioso e sem limites. Ela pode se tornar uma fonte riquíssima de informações "[...] se os profissionais e as pessoas envolvidas com a educação souberem aproveitar a fonte. O perigo está no fato de se deixar por conta das próprias crianças, [visto que] elas ainda não conseguem filtrar e problematizar o que está disponível [...]" (BORIO, http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf, 15/02/2019), papel este do adulto e do educador.

Ampliando as expectativas de aprendizagem o docente será então aquele que organiza e escolhe os temas para a discussão, discute sobre o desenvolvimento desses meios, como também auxilia o aluno a analisar criticamente as informações que recebe. Enfim, deve não se opor, mas aliar-se a ela, transformando a sua prática de modo que ela seus educandos possam apreender comportamentos positivos, como se importar com o próximo, cooperação e empatia, entre outros.

É imprescindível a participação dos adultos neste processo. Assim como os educadores devem reorientar suas práticas, os responsáveis também não podem se omitir, mas criar abertura para discutir o que seus filhos assistem na TV e outras mídias, criando condições de esclarecer eventuais mensagens confusas ou deturpadas que possam surgir. Pois, segundo Vygotsky, quanto mais empobrecidas forem as experiências infantis, no processo de ensino-aprendizagem, menores serão, em termos de qualidade, as suas internalizações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. et. all. **Comunicação /2 humanismo e comunicação de massa.** Tradução de Valmireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

ALVES, A. et all. **A influência da mídia no comportamento humano**. Net. Disponível em: <htttp://mentemidia.blogspot.com>. Acesso 15 fev. 2019

BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas o fim do social e o surgimento das massas.** Tradução de Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: autores Associados, 2001.

BORIO, A. et all. **Cultura midiática**. Net. Disponíve em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf>. Acesso em 15/02/19.

COMERCIAL **Parque o mundo da Xuxa.** Net. Colorido, 0,32'. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6PMqdhB0Cbs>. Acesso 15 mar. 2019.

DANONINHO Ice. Net. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=fzTrLIfij64>. Colorido, 0,31' Acesso 15 mar. 2019

KHEL, M. R. **Imaginar e pensar.** In: NOVAES, A. **Rede imaginária**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MOREIRA, A. da S. **Cultura midiática e educação infantil.** In: Net. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Acesso 01 jan. 2019

PONTES, A. **A constituição da infância na sociedade midiática: notas para compreensão de outro universo infantil**. In. Rev. Estud. Comun, Curitiba, v. 8, n. 17, p. 213-218, set./dez. 2007.

PROPAGANDA faz toda diferença (carro). Net. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YTgOG5K1-wA>. Colorido, 0,32'. Acesso 05 fev. 2019

SANABRIA, Francisco. **Información audiovisual: teoría y técnica de la información radiofónica y televisiva.** Barcelona: Bosch Comunicación, 1994.

SIMÕES, I. F. et. all. **Um país no ar história da TV brasileira em três canais.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis: vozes, 1998, p. 54. Tradução de Valmireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

VIRILIO, P. **A inércia polar.** Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Col. Cinema, v. 4, 1977.

ZACHARIAS, V. L. C. Piaget. **Net.** Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>. Acesso 04 fev. 2019.

CULTURA AFRICANA NO BRASIL

ANDREIA DA CONCEIÇÃO ANDRÉ SANTOS
Graduação Licenciatura em Pedagogias em.14/01/2008 pela UNG Universidade Guarulhos (2007); Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais IPEMIG (2021); Professor de Educação - no CEI Yojiro Takaoka e Professora de Ensino Fundamental I na EMEF. Marina Melander Coutinho.

RESUMO

A África tem grande influência na nossa cultura e essa se dá através dos meios mais comuns em nossa sociedade como: a música, a dança, a culinária e até mesmo a língua, pois muitas expressões são provenientes do continente africano. Sabemos e atualmente essas informações ecoam com maior amplitude que os negros por muito tempo eram obrigados a abandonar sua cultura ao chegar no Brasil e convenhamos que ainda hoje o preconceito é muito forte quando se trata desse assunto. Mas apesar de tudo a cultura africana seguiu forte em diversos aspectos e este trabalho tem como objetivo discutir e refletir a respeito de todas essas práticas excludentes que segregam ainda que de forma sutil o povo preto e sua cultura original. É importante que seja discutido e colocado em pauta para que possamos desmistificar e romper as barreiras do preconceito que excluem os negros de forma injusta. Portanto abordaremos essas influências em nossa cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura africana; Cultura brasileira-influências; Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo buscamos destacar diversas características da cultura africana que inspiram nossa cultura. Falaremos aqui de modo sintético, visto que temos um campo amplo já que essa caminha pelo vasto campo de diversidade. Vamos passar pela música, religião e culinária. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, nossas terras eram habitadas pelos povos indígenas, essa invasão custou a vida de milhares de homens e mulheres de tribos que foram dizimadas. Logo os portugueses começaram a buscar os homens e mulheres escravizados para que realizassem os trabalhos nos campos, obrigando essas pessoas a deixarem suas vidas, renunciando a forma compulsória de sua cultura em todos os aspectos. Nesse processo muitas vidas se perderam, a viagem era difícil, podemos classificar como algo desumano e altamente cruel. Ao chegar em solo brasileiro, eles tinham novos desafios além de sobreviver, que era a adaptação obrigatória e da

forma mais desrespeitosa que podemos supor. Não há como mencionar ou supor o enriquecimento e crescimento do nosso país sem admitir a exploração aos povos negros, não existe contar a história do Brasil sem esse triste período. E para a manutenção e controle desses homens e mulheres como escravos os portugueses costumavam como estratégia, unir em seus campos povos de diferentes etnias, visando desse modo inibir que eles pudessem criar estratégias para se rebelar e livrarem-se da escravidão. Segundo A. Mussa (1991, p.146): (...) o percentual de falantes Bantu foi sempre superior, e quase sempre maciçamente, em todo o período do tráfico. Isso nos possibilita entender de forma bastante clara por que são precisamente os itens lexicais de origem Bantu os que se registram com mais anterioridade, com maior grau de integração morfológica e em maior número de campos semânticos no português do Brasil. Para o autor, esses povos, ainda que sem a real intenção, abandonaram sua língua para construir o português brasileiro.

COMO A CULTURA AFRICANA INFLUENCIOU A LÍNGUAGEM NO BRASIL

"O senhor saiba: eu toda minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo mundo.. .Eu quase nada, não sei. Mas desconfio de muita coisa." (João Guimarães Rosa: Grande Sertão Veredas).

Durante os séculos XVI até o século XIX vários africanos foram trazidos ao Brasil na condição de escravos para trabalhar nas lavouras de café. Esses africanos traziam consigo sua riqueza cultural que influenciou fortemente a cultura brasileira em vários aspectos, como na dança, na música, na religião, nas comidas e até mesmo no modo de ver a vida, além de seus mitos e lendas.

E como sabemos, trouxeram também suas línguas e dialetos já que eram trazidos todos os cantos da África , porém o que muitos não sabem ou não conseguem mensurar é o quanto essa influência é presente em nosso dia a dia e da quantidade de palavras trazidas com eles fazem parte da nossa língua.

É somente a partir do século XX que a língua começa a ser estudada e assim tivemos mais acesso a essas informações e conhecimento que parte das palavras que usamos, vieram junto com o povo africano.

Alguns verbos são comumente usados por nós como por exemplo, cochilar, cochichar, batucar, fungar, xingar, zangar, temos ainda algumas palavras como: babá, batucar, borocoxô, banguela, cachaça e muitas outras que usamos com frequência e nunca paramos para refletir sobre sua origem.

Porém, basta uma breve pesquisa para saber o quanto esses homens e mulheres contribuíram para a construção do nosso vocabulário, temos maior dimensão dessa influência nos estados do nordeste, mas a região sudeste também vem carregada dessa história, mas esses homens e mulheres que se reconstruíram e construíram nossa história habitaram em todo o território brasileiro.

De acordo com Renato Mendonça (2012, p.86):

> É preciso observar que os poucos verbos em português de origem africana pertencem todos à primeira conjugação: mendigar, zanzar, bongar, carimbar, catingar, banzar, sambar, curiar, maxixar, cochilar, candongar, esquisilar, aquilombar. Em Pernambuco e Alagoas, os negros deixaram certos adjetivos no dialeto local: capiongo, cassange, cafuçu,ingangento, cangulo, macambuzio, manzanza, caçula, buzuntão, capenga, banguelo, fiota, dunga, zorô,grangazá, cutuba.

Podemos afirmar que o vocabulário dos povos africanos teve forte influência na construção da língua que falamos hoje e como já mencionamos aqui, poucas pessoas têm conhecimento disso.

Para Yeda Castro (2001) acredita-se na interferência da língua africana na língua portuguesa local; é como perpassar por toda a história da formação da expressão linguística do Brasil.

A INFLUÊNCIA AFRICANA NA DANÇA

O povo africano trouxe as mais variadas contribuições para nossa cultura e na dança não foi diferente, esse gingado e as marcantes expressões corporais, que são muito presentes na nossa dança também são uma forte referência da cultura africana.

Esses homens e mulheres foram trazidos à força de seus países e tiveram que enfrentar uma nova realidade e ainda tiveram que sobreviver às mais duras experiências e desse modo construíram nossa cultura.

> A escravidão fez, assim, com que homens, mulheres e crianças, membros de reinos, clãs e linhagens, aliados e inimigos, caçadores e guerreiros, agricultores, sacerdotes e cultuadores de antepassados, enfim, pessoas com relação de parentesco próprias, vivendo sob determinada organização social, política e religiosa, fossem retiradas desses contextos para tornarem-se mão-de-obra escrava numa terra distante e numa sociedade diferente da sua. (Silva, 2005, p.29)

Toda essa formação cultural que temos é a prova de que apesar de tudo, eles foram capazes de se reconstruir, de criar ainda que em duras penas um universo para eles, universo esse que reverberou em dança, música e muitas outras coisas que até hoje estão presentes em nosso cotidiano.

Podemos dizer que a dança é uma das expressões culturais mais fortes e presentes ainda hoje. A dança desde sempre teve o poder de nos permitir expressar emoções, ela também é uma forma de apresentar nossas raízes e contar nossa história.

> “A dança, especialmente na África, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, em suas respectivas culturas, nas quais todo o acontecimento social importante é marcado pela celebração de um determinado ritual expresso com o corpo e através do movimento”. (Oliveira, 2007, p. 85).

A dança tal qual a música é uma linguagem universal, ela ultrapassa as barreiras da comunicação verbal, ela está presente na vida do ser humano desde o período mais remoto ela servia como forma de demonstrar adoração aos deuses.

E falando em linguagem é importante lembrar que a educação não se resume a mera transmissão, mas é sim algo que deve ser internalizado, que se torna parte do ser humano, tudo o que você aprende te transforma.

Ela envolve o corpo e a mente e pode acessar o mais profundo do nosso ser, nos molda e forma nossa personalidade, faz parte da nossa evolução. E a dança tem todo esse potencial, ela é uma importante linguagem, por meio dela muito pode ser ensinado, pois sua linguagem transcende qualquer outra, nossos corpos desde muito cedo tem a capacidade de expressar nossas emoções.

A história demonstra o quanto dançar é um importante instrumento e sempre foram radicalmente explorada e valorizada. Na antiguidade a dança era uma forma de reverenciar a natureza e a divindade e todas as religiões tinham sua forma de explorar essas expressões, mas de todo modo ela estava presente nessas manifestações.

Com o passar do tempo, a dança se tornou algo que remetia também a satisfação pessoal, ainda como um ato de celebração, mas agora como um meio de celebração da vida, a momentos felizes.

Dançamos romanticamente junto a um parceiro demonstrando intimidade e afeto, dançamos de forma descontraída, sozinhos ou acompanhados de amigos demonstrando estarmos alegres, dançamos até mesmo de modo coreografado para uma apresentação e assim a dança se tornou parte da nossa cultura.

Cada país tem em sua cultura uma forma de se expressar por meio da música, chamamos de danças típicas, mas poucas são como o Brasil, com tamanha diversidade e tantas influências diferentes.

Nossa dança traz o gingado e a força do povo africado, nossos movimentos trazem em si história e superação, pois não foi somente dança, foi também movimento de sobrevivência.

Os negros não podiam expressar tudo o que eram e o que sabiam e com muita sabedoria transformaram luta em dança, rituais religiosos em dança e também através da dança externaram sua angústia e se aproximavam de suas raízes.

Hoje temos uma grande diversidade de danças e ritmos e isso é fruto da mistura que se deu entre os povos africanos, que resultou em nossa maravilhosa identidade cultural e ao fim da escravidão essas danças passaram a ganhar outras nuances.

A dança afro é movida por diversas vertentes, ela saúda seus ancestrais, trabalha condutas sociais, valoriza o que a natureza tem para nos oferecer e tem ainda um viés lúdico e é carregado de história. Dançar pode ir muito além do que os olhos enxergam, ela é capaz de construir história.

A INFLUÊNCIA AFRICANA NAS ARTES

A arte é derivada do desenvolvimento cultural de cada povo, seja esse de uma cidade, estado ou país, ela serve também como um sistema de preservação da história de uma sociedade.

Quando falamos em arte podemos pensar muito além do que podemos ver a olho nu, pois por vezes um objeto pode estar carregado de história e emoção.

O Brasil ainda preserva parte da cultura africana em muitas regiões, muito embora haja grande miscigenação que em algumas regiões se integra aos rituais e festas europeias e também indígenas.

O povo africano conseguiu apesar de tantas dificuldades se manter conectado mesmo com todas as dificuldades, apesar de tanto sofrimento e abusos que até hoje infelizmente ainda sofrem.

Temos em nossa cultura e em nosso repertório artístico, muitas danças que são de origem africana e todos podem participar desses momentos, que servem não somente para comemorar um acontecimento, uma memória ou simples celebração de um momento de alegria.

Muitas dessas danças originaram-se em aldeias, ao som de palmas e cantos, momentos ricos e partilhados por todos da aldeia, a dança é uma forte representação dentro da cultura africana, pois ela é uma forma de celebração e se faz presente em grande parte dos rituais populares.

Esses rituais e danças variam de acordo com a região, mas boa parte delas possuem traços comuns, ainda que haja uma variação dos ritmos e do perfil de cada povo, pois alguns usam o que podemos chamar de vestimentas e adornos, como máscaras, por exemplo.

Aqui no Brasil a dança afro-brasileira ganhou outros movimentos e até mesmo novas dramatizações, visto que sofre grande influência de outras culturas e em razão das condições impostas ao povo africano, muitas adaptações foram feitas, para que de alguma forma, suas raízes permanecessem junto deles.

Temos movimentos e danças que permanecem em nossa cultura, nas danças e ritmos como o reggae e axé que estão sempre em evidência em nossas festas populares.

E por mais que tenhamos contato há séculos com essa cultura e que ela faça parte da nossa realidade, infelizmente há ainda um grande preconceito em relação a ela.

O carnaval é um bom exemplo a ser mencionado, foi trazido pelos europeus, mas logo sofreu influência africana, com o uso de adornos mais comuns em suas tribos.

Logo o samba foi instituído como o ritmo oficial e cada vez mais essa festa foi ganhando força e forma e hoje é um grande evento que atrai pessoas do mundo inteiro.

Podemos classificar o carnaval como um divisor de águas em nossa cultura, pois é um momento em que diversos povos celebram e se unem, nas escolas de samba todos são parte de um único grupo, que lutam pelo mesmo objetivo.

Nesses momentos e durante meses essas pessoas de encontram e são um só corpo e é quando pessoas de origens e classes sociais distintas estão juntas e unidas.

Apesar de tudo e toda a contribuição que nos tem sido dada pelo povo africano ainda há muito a ser feito como meio de trazer uma reparação social, ainda somos um povo que precisa amadurecer e compreender a grandeza da cultura e das nossas raízes que foram inseridas da forma mais cruel que existia.

Esperamos que essa espera, que esse reconhecimento chegue em breve, que sejamos de

fato uma sociedade em que todos tenham o mesmo valor e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver nossa cultura assim como nossa história está profundamente ligada à do povo africano, a contribuição trazida por eles é sem dúvida incalculável.

Nossa dança, nossa língua, nossa expressão corporal, nosso modo de ver a vida tem muito de cada uma dessas pessoas foram trazidas à força para o solo brasileiro.

Não houve respeito, compaixão ou qualquer comportamento que se assemelhasse a isso, ao contrário, aqui só encontraram dor e solidão, pois ainda que fossem muitos foram obrigados a abandonar, seus familiares, sua cultura.

Forçados a renunciar a seus hábitos e aqui viver uma vida de torturas e humilhações. Contudo nos trouxeram e deixaram muito do que há de melhor em cada um e em sua cultura.

A alegria, a dança, o sorriso aberto e a culinária, todas essas contribuições são até hoje celebradas e se tornaram parte de nossa cultura, integram nossa rotina de alguma forma.

Todos conhecemos algo trazido por eles, ainda que infelizmente muitas pessoas ainda tenham um olhar carregado de preconceito, devemos muito do que conhecemos e a construção da nossa história, estrutura e nosso país.

Não existe contar nossa história sem eles e por isso precisamos lutar contra o preconceito e contra todos os estereótipos em torno de algo que ainda é desconhecido.

É importante ressaltar que não podemos tratar de modo singular uma cultura tão ampla, tão vasta é necessário que não nos cansemos de lutar pela reparação e pelo reconhecimento dessa gente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte; Editora Itatiaia Limitada, 1° tomo 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia (um vocabulário Afro-Brasileiro).** Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2005.

CUNHA, Morgada, **Dance Aprendendo Aprenda Dançando**. Porto Alegre : Sagra-DC LUZZATTO, 2ª edição 1992.

FIORIN, José Luiz (Org.) e PETTER, Margarida (Org.). **África no Brasil - a formação da língua portuguesa.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.

MUSSA, Alberto Baeta Neves. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**. Curitiba: Editora Gráfica Popular,2007.

OLIVEIRA, Nadir NÓBREGA . **Agô Alafiju, Odara.**Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

RAIMUNDO, J. **O elemento afronegro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença. (1933)

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

DANÇA NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO

CINTYA DE OLIVEIRA SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Sant'Anna Ano de conclusão: 2010; Pós-graduanda em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles; Professora na Educação Infantil Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tratará a respeito da dança na escola, realizando uma discussão principalmente a respeito do gênero. É preciso dar importância às atividades elaboradas a partir das linguagens artísticas, pois ao mesmo tempo em que põem em ação, empenham por completo as energias das crianças, sendo este um convite para o aprendizado, a criação lúdica, a percepção, intuição, raciocínio, flexibilidade e sensibilidade, e todos esses fatores são condições fundamentais para a aprendizagem. As linguagens artísticas como a música, dança e o canto, as artes visuais, a arte literária e tudo que se refere à expressão corporal não são apenas aulas extras, como geralmente são trabalhadas nas partes fundamentais para o desenvolvimento humano que abordaremos mais tarde. Visando proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, interligando as esferas física, emocional e espiritual em sua concepção de homem, sem analisar especificamente o gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Escola; Educação; Gênero.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo incentivar os professores a tratarem a respeito da dança na escola, principalmente analisando os gêneros, incentivando os alunos a inovarem e aproveitarem a fase de brincadeira, transformando suas aulas - às vezes monótonas - em algo envolvente e alegre, trazendo algo prazeroso, tanto para si, como para os alunos. Pode-se então, perceber o rico universo repleto de particularidades autênticas e originais que a criança oferece por intermédio de suas criações plásticas, canções e fábulas a elas apresentadas, expressões corporais e brincadeiras que, posteriormente, após rabiscos, desenhos e expressões lúdicas, se tornarão letras, números e palavras. Todas as atividades vivenciadas pela criança em sua fase pré-escolar poderão lhe possibilitar um desenvolvimento da motricidade em todo seu processo, principalmente se essas

atividades forem contínuas durante o de- correr de sua vida estudantil.

Diante de diversos fatores, percebe-se que a arte não tem uma definição ou significado único e específico, pois a cada tempo ou sociedade ela toma uma forma, uma importância. Justamente por essas múltiplas funções vêm adquirindo maior significado para a Educação. Conforme o RCN (Referencial Curricular Nacional 1998):

> A Arte possui várias formas de linguagens que formam um conjunto de dife- rentes tipos de conhecimento, visando a criação de significações que exer- cem, fundamentalmente, a constante possibilidade de transformação do ser humano.

Segundo os estudos e os PCNs, as linguagens artísticas podem ser divididas da seguinte maneira: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Literatura, estas que serão de grande valia no decorrer da presente pesquisa.

O presente estudo dá continuidade a um processo que não se esgota nestas páginas, mas que se abre, em ideias, para outras formas de se realizar a tarefa do ensinar a ler e a escrever de maneira mais prazerosa, principalmente analisando a dança, uma atividade tão criativa e feliz.

GÊNERO

Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papeis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desi- gualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papeis tradicionais dos gêneros. Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as dife- renças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulhe- res na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferencia- ções entre os sexos que constituem as identidades, os papeis sociais e as preferên- cias sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desi- gualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papeis tradicionais dos gêneros.

O cotidiano mostrou-se rico para nossa pesquisa, pois os meninos e meninas expressam comportamentos referentes aos gêneros na perspectiva das relações entre ambos. Expressões de gênero surgiam no meio de uma roda de histórias, no jeito de meninos e meninas contarem histórias, nas brincadeiras dirigidas pela pro- fessora, nas brincadeiras não dirigidas, nas cores ou materiais que utilizavam para fazer atividades, nas refeições, no lugar em que se sentavam na hora das

refeições, no banheiro, nas brincadeiras de casinha, na escolha de parceiros e parceiras para as brincadeiras, enfim, as expressões de gênero estavam presentes em todo o tem- po. Um exemplo muito bom foi que houve um dia em que um dos meninos foi à es- cola com uma camiseta rosa. Assim que chegou, os seus colegas já começaram a debochar e rir, dizendo: “Olha! O Léo tá com camiseta de menina! ” Nesta hora o aluno olhou para todos e respondeu: “Eu não sou menina! ” e ficou muito contrariado com a atitude deles. Neste ponto, a professora interferiu falando com todos que não é porque a cor é rosa que só as meninas podem usar e que esta camiseta, ficou muito linda no Léo. Nesta hora pudemos perceber que esta atitude é uma espécie de herança da sociedade em que vivem. Para que ocorra uma mudança na sociedade o educador tem papel fundamental quando faz a intervenção na hora certa para mudar este quadro.

Observarmos com atenção as brincadeiras, e pudemos perceber a discrimi- nação de gênero já com os brinquedos, pois em sua maioria são separados para os meninos e as meninas. São brinquedos desmontáveis, com múltiplos usos, peças utilizadas para a construção de casinhas, carrinhos ou outras edificações.

O manuseio sistemático de brinquedos como esses, associados ao pensa- mento racional desenvolvido por esses tipos de atividade, possibilitam ao menino maior facilidade com quaisquer outros equipamentos, mesmo os que nunca explorou diretamente. Além disso, é comum haver o incentivo do adulto para que o menino tente, experimente, ajude, conserte, manipule os mais diferentes objetos e materiais. Por outro lado, geralmente as meninas são menos incentivadas a realizarem essas atividades e brincam com brinquedos que demandam mais conservação e cuidados (como as bonecas), do que manipular o montar-desmontar, experimentar montar de outro jeito. As brincadeiras das meninas desenvolvem mais outras capacidades, o que é uma das possíveis explicações para a imensa concentração de mulheres em profissões que envolvem assistir/cuidar de outra pessoa.

Portanto, as experiências e os conhecimentos prévios de meninos e meninas são diferentes. Essa constatação é importante, pois indica que, para propiciar condi- ções de igualdade no aprendizado de conteúdos que envolvem atividades precisa- mos estar atentos e dedicar mais tempo para ensinar e incentivar as meninas a ma- nipular os materiais de trabalho em sala de aula.

É preciso enfrentar, inclusive, as barreiras que as próprias alunas apresentam, como: "não tenho jeito para isso", ou "não consigo", "tenho medo de quebrar", "não gosto desse tipo de atividade", "é muito difícil". Nesse caso, é necessário discutir as atitudes para assegurar o aprendizado. Se as meninas se colocam dessa forma frente aos desafios, é muito difícil que possam de fato aprender ou enfrentar suas dificuldades. A intervenção diferenciada do professor aqui é fundamental, assim como, de forma inversa, intervir junto aos meninos mais intensamente nas atividades de ler/escrever poesias, por exemplo.

O desenvolvimento dos papéis de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nasci- mento, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida, mas é na educação infantil que a criança começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino. A família e o professor assumem um papel importante neste processo, pois eles servirão de referência a esta construção.

Na educação infantil esta construção de papéis e de identidade ocorre visivelmente por meio das atividades lúdicas e pelas contingências que envolvem a situação do brinquedo, como a estimulação por parte das professoras em relação à forma de brincar e restrições em relação ao ambiente do brinquedo. Acredita-se que na medida em que a criança desenvolve o conceito de gênero, ela também aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada gênero em específico. Por isso, nessa fase a criança costuma atribuir uma série de valores de certo e errado para os comportamentos de papel sexual, como, por exemplo, menino brinca com carrinho e menina com bonecas. Portanto, a sexualidade deve ser vista como uma construção social.

Estas questões gênero e sexualidade normalmente não são discutidas nem exploradas pela escola, as famílias são resistentes a este assunto e muitos profes- sores não são preparados, nem foram formados para abordar tais questões, sendo elas um tabu no campo familiar e educacional.

Em pesquisas realizadas no Brasil, observa-se que os professores, mesmo sem perceberem, acabavam reforçando comportamentos estereotipados sexualmen- te, como por exemplo, quando uma professora solicita a presença da auxiliar junto aos meninos durante a rodinha, porque eles estão sempre agitados, diferente das meninas que são mais calmas. De acordo com especialistas da área, os estereóti- pos relacionados ao gênero são muito discriminatórios, pois já estão impregnados na sociedade que meninos são mais agressivos e agitados, enquanto as meninas são mais frágeis e sentimentais, e tais comportamentos são representados dentro da escola.

Alguns professores tomam para si a tarefa de orientar o comportamento sexual das crianças, especialmente o dos meninos, garantindo que sigam o padrão correto, não utilizando maquiagens, nem roupas e comportamentos femininos. Existe uma visão estereotipada sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas, levando os professores a designar tarefas específicas e assumir condutas distintas na relação com meninos e meninas.

A construção da identidade e do gênero são vividas pelas crianças da educação infantil através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculinas e femininas. Por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos gêneros. A este respeito, acredita-se que a atividade lúdica é identificada como fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança integrar várias dimensões de sua identidade, assimilar a realidade e vivenciar papéis.

Portanto, o professor e professora da educação infantil, devem estar muito bem-preparados para trabalharem estes conceitos em sala de aula com crianças tão pequenas, pois embora já tenham constituído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade de gênero é um processo que se desenvolve por toda a vida.

A pedagogia e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992). Para Giroux e McLaren (1995, p.144) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido:

> Em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Da mesma forma, podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195):

> O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que cer- tos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de ante- mão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação desti- nada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista à lin- guagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o in- divíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também mui- to particulares.

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufragismo. Posteriormente (final da década de 60) o movimento, no processo que passou a ser considerado como se- gunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo- se também em crítica teórica.

Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França. Stuart Hall (1997, p.49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças etc.

Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Mes- sner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994). Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizan- tes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, este- reótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Naci- onal para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa um papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação.

Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas se torna uma forma de se apropriar da identidade sexual (Brasil, 1999, p. 42).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação do conceito de papéis, pois eles não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995; Louro, 2003, Costa, 1994). Um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Lia Zanota Machado (1992. P.26) observa que "o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico". O mesmo pode ser dito em relação ao conceito de estereótipo, pois como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 21) em seu artigo A poética e a política do currículo como representação a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental.

Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder, nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

É importante assinalar que a categoria "gênero" tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, traz uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993, p.11) é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Algumas interpretações que buscam explicar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais, se baseiam em estruturas de interação muito restritas (a esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conec- tadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como salienta Joan Scott (1995).

Nota-se no decorrer dos estudos que, os mesmos voltados para a educação da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém, grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento mo- tor, afetivo e cognitivo da criança, bem como às questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências

vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém, não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área. Como refere Fulvia Rosemberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a - aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

Marina Subirats (1988, 1995) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todos as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutil.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto o sexíssimo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Browne, por exemplo, analisa a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando como base a herança biológica ou o ambiente.

Elas observam ainda que desde o berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, listando uma série de áreas ou situações em que isto se dá. Em relação ao choro, por exemplo, as autoras observam que os bebês masculinos são atendidos mais rapidamente quando choram, uma vez que muitas atendentes acham que meninos não devem/podem chorar, tratando, desta forma, de suprir as suas necessidades. Já o choro das meninas, ao contrário, é mais tolerado.

Valerie Walkerdine (1989, 1995) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis. Em sua análise, feita em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às me- ninas, e entre eles, através da competitividade. Estes estudos nos permitem observar o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Guacira Lopes Louro (2003), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não etc.

Débora Britzman (1996, p. 74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (Louro, 2003). Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais etc.), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A sexualidade, por exemplo, tem sido colocada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que ela:

> Tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pesso- as, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (Brasil, 1998, p.17).

Esse discurso naturalizante e universal em torno da sexualidade têm produzidos poderosos efeitos de verdade. No entanto, pode-se observar que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

A sexualidade é tida como “a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, ela nos diz algo mais sobre a verdade da nossa cultura”. A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo- se aqui os livros didáticos e paradidáticos, como nos mostra o exemplo a seguir:

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas. Os meninos que apresentam trejeitos femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico. (SUPLICY, 1990, p.77).

É possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, ela mais do que nunca tem sido vigiada e controla- da (Felipe, 1998). Em relação à escola, por exemplo, muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldarem os comportamentos que consideram mais apropria- dos para meninos e meninas.

DANÇA

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade,

e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. (RCN, 1998, p.67).

Portanto, a primeira forma de aprendizagem da criança é através da ação física, e a motricidade está ligada à atividade mental. A dança normalmente é vista, em nossas escolas, somente como forma de apresentação nas festinhas de fim de ano. Raramente atividades são desenvolvidas através dos movimentos corporais, ou seja, há uma ruptura drástica na fase de escolarização, pois, antes - na fase da educação Infantil pulava amarelinha fazendo contas, encontravam seus pares numerais ao ditar da professora, as crianças aprendem construindo casas de papelão, veem copos plásticos se transformarem em objetos; pedaços de madeira virarem mesas. Assim, e com várias sucatas as crianças vão dando vida à imaginação e, paralelamente, constrói seu conhecimento, como afirma Freire (1997). Além disso, evidencia-se o trabalho com noções de tempo, espaço e características físicas do objeto.

Ainda para o autor supracitado, respeitar a atividade corporal é garantir que a criança viva com intensidade e alegria. Antes, entretanto, havia um movimento lúdico em sua aprendizagem, mas atualmente o mais importante é quando o caderno está cheio, privilegiando-se a quantidade em detrimento de exercícios criativos e prazerosos.

O corpo, por muito tempo, foi e muitas vezes ainda é considerado apenas em seu aspecto biológico, ou seja, em seus aspectos anatómicos e fisiológicos, porém, segundo Freire (1997), ele pode ser considerado um valioso recurso pedagógico, associando a ação física à mental. Hoje se sabe que há de se ter o respeito pelo corpo, enquanto fenômeno inteligente. Este passa pela busca de uma nova concepção de educação, em que se rompe com práticas opressoras e individualistas, e volta-se para o coletivo, para a importância da experiência motora, propiciando o desenvolvimento expressivo, que é fundamento da criação estética e da arte no processo de produção do conhecimento. Pactuamos, portanto, com as palavras do artista Arnaldo Antunes (1993, p. 23):

> O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que possa velo. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo. O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como re-cheio.

Assim, como desprezar este elemento que pulsa, que tem vida e pede movi- mento?

DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA

A ilusão da dança, a representação, se organiza numa abstração básica que gera um movimento vital, não auto expressivo, mas auto representativo, pois, parece brotar do sentimento, mas brota de uma intenção. Entretanto, esses movimentos e tensões espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projetados e repre- sentados não contradizem o momento da unidade presente na compreensão da dança como totalidade vivida?

E a possibilidade de autoexpressão está totalmente excluída no fazer dança, em todos os

seus níveis e formas, considerando-se aqui, a dança que se apreende, a dança que se expressa no quotidiano por prazer, e a dança-arte? Se um “corpo habita o espaço e o tempo” (PONTY, 1999, p.193), o (qualquer) corpo dançando abarca com muito mais significados de vida e vivências do que pode ser o movimento arte específico da dança – este um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se a dança-arte não é uma imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado e imaginado, como sugere mesmo Langer os movimentos são reais; brotam de uma intenção e são gestos reais, também partem, inevitavelmente, de alguma intenção e dessa manifestação real, para qualquer pessoa, dançarina ou não. É sempre o “gosto” pela dança, que leva alguém a “começar” a dançar. Se a autoexpressão é transcendida na obra de arte, como deve ser, ela é também o engajamento pessoal na experiência imediata, segundo Sheets Johnstone, é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré- reflexivamente no momento da dança.

Compreender essa possibilidade de, não sendo reflexivo, ser intencionalmente consciente, configura uma relação existencial diferente, na dança, da relação objetiva que mantemos no quotidiano com a realidade envolvente. É a ideia de que uma outra forma de vida se revela em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda, ao privilegiar o trabalho com o gênero, no trato com símbolos/produtos culturais impregnados de diferenças de gênero, devemos lembrar que existem dissonâncias no interior do gênero, as diferenças de meninas para meninas e de meninos para meninos, que devem ser considerados, não só nas concepções pedagógicas perspectivadas, mas especialmente nos arranjos didáticos das vivências em aula. Poderíamos fazer, ainda, muitas outras considerações que demandam reflexão e análise para a continuidade de estudos desta natureza, no entanto, antes de finalizarmos queremos salientar, mais uma vez, um aspecto que é central no problema que foi mais relevante nesta pesquisa, articulada sobre a dança e a relação de gênero nela manifesta: a visão de masculino e feminino.

A relacionar-se com essa realidade observada, é de se aceitar que o movi- mento feminista “global” está fazendo, lentamente de um lado, e rapidamente de outro, a “reviravolta” nas concepções de masculino e feminino. A “enchente” de produção acadêmica e literatura na área comprova que as mulheres e as relações de gênero estão na “ponta” como assunto contemporâneo.

E como assunto de “ponta”, em alguns espaços elas vão à frente, inclusive as meninas. Falta-nos, no entanto, a ampliação das investigações disso na perspectiva da relação entre crianças e adolescentes, principalmente, relacionadas a “outros” objetos culturais, como a dança. Refiro-me à exploração necessária, nesse uni- verso das teorias feministas e estudos de gênero, do mundo desses “outros”, que são as crianças e os adolescentes na escola, na educação. Por certo se há de dizer, “essa é tarefa para os educadores”!

Então ponhamo-nos novamente a campo, a tentar preencher algumas “lacu- nas” que este

trabalho deixou, temos ciência, tendo em vista limitações teóricas e no próprio uso dos instrumentos de pesquisa, mas que, todavia, não impedem o conhecimento parcial adquirido: que há 405 possibilidades de interação de gênero nas vivências da dança e esta poderá ser possível como conteúdo formativo e performativo para ambos os sexos, na escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **As Coisas.** São Paulo: Iluminuras, 1993.

AQUINO, J.G. **Sexualidade na Escola.** Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília. 1998.

FELIPE, J. **Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações.** In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e Sexualidade na Escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma Perspectiva Pós Estruturalista.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G.L. **Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução**. Educação & Realidade, 20(2):101-132. 1995.

PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. **Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de con- versa.** Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2010.

RODRIGUES, C.A.G. et al. **Pluralidade Cultural: Análise e Reflexão. Leituras: Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 20, Nº 204, Mayo de 2015.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, n.20(2):71-100, 1995.

SITUAÇÕES DIFÍCEIS EM SALA DE AULA COM ÊNFASE NA INCLUSÃO

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA
Graduação em Pedagogia; Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP.

RESUMO

Para que possamos ir além da matrícula de alunos, a formação continuada de docentes é importante para os sistemas de ensino que estejam alinhados com a sua qualidade. Estes devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas. Por este motivo, dentro da formação do docente, ele deve ampliar seus conhecimentos e buscar algo novo para aperfeiçoar-se às grandes transformações e mudanças que ocorrem no meio social e no mundo. Este trabalho aborda a formação do decente na educação infantil para trabalhar com a Educação Inclusiva. A problemática da pesquisa se dá ao entender como o pedagogo é formado para usar suas praticas pedagógicas para obter seu objetivo de aprendizagem na área da Educação Infantil, trabalhando com crianças especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos; Inclusão; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

De acordo com fatos observados durante minha formação, na área de estágio, pude perceber o quanto é necessário uma boa formação do profissional da educação, frente a Educação Inclusiva, pois é notório a necessidade do aluno ter um ensino de qualidade com profissionais especializados. Sendo assim o assunto deste trabalho de pesquisa

Este trabalho aborda a observação do cenário atual, o portador de déficits cada vez mais busca inclusão na sociedade, que se deve cada vez mais incluir o mesmo com equidade. No Brasil, empresas de grande e médio porte, tem por obrigação incluir no seu quadro trabalhista, funcionários que portal algum tipo de deficiência física, ou intelectual, possibilitando a inclusão social, adaptação

e a valorização do portador de deficiência, que muitas vezes é excluído de atividades sociais.

A educação considerada como pilar da sociedade pelos filósofos gregos, muitas vezes acaba por segregar portadores de deficiências e déficits. A maioria das instituições escolares, não possuem recursos e especializações para auxiliarem alunos que possuem um processo de aprendizado e dificuldades ou limitações docentes em relação a outros alunos. A educação necessita de equidade, em relação aos alunos que são portadores de alguma deficiência precisam ser acolhidos e incluídos na sociedade, pois esse é um dos objetivos da educação para qual aos cidadãos.

No cenário atual, temos um exemplo de falta de inclusão escolar que são a segregação para alunos portadores de déficits de atenção e hiperatividade, que muitas vezes pela falta de inclusão escolar, são tratados com fármacos, que acabam por prejudicar o desenvolvimento da criança, principalmente em atividades sociais.

A falta de inclusão escolar, acaba por afetar a formação de diversos portadores de deficiências. Como a falta de ensino em libras, e braile. Que acabam por segregar em escolas específicas os portadores de tais deficiências.

Além disso muitas vezes o bullying acaba por inibir, e dificultar relações sociais dessas crianças. Por exemplo o espectro autista, muitas vezes a criança acaba por ser segregada pelos colegas de sala de aula, por possuírem dificuldades em relações sociais, atrasos na fala e outros comportamentos. Que acabam por dificultar mais ainda o desenvolvimento social desses indivíduos.

A inclusão das deficiências muitas vezes acontece pelo esporte, as modalidades esportivas e jogos facilitam a socialização, desenvolvimento em grupo, e são terapêuticas. O Brasil é uma potência nos esportes paralímpicos, a inclusão e desenvolvimentos em esportes paralímpicos formam atletas de alto rendimento, mas esses são minoria comparada ao resto dos portadores de deficiências. A atividade física é um meio de melhor qualidade de vida, e auxilia no desenvolvimento.

Na era da informação, cada vez mais diminuem os preconceitos na sociedade, referente aos portadores de déficits. E cada vez mais conseguem inclusão escolar, e trabalhista. Mostrando que possuem a mesma capacidade de qualquer pessoa, para serem produtivos ou até acima da média. A educação é o principal meio da inclusão na sociedade, e quebrar todas as barreiras sociais e tabus contra pessoas que pessoas com necessidades especiais. A inclusão no mercado de trabalhou e nas universidades é nas universidades, vem crescendo. E as mesmas tem que ter a estrutura, para auxiliar tais pessoas. A equidade se torna o meio social, mas importante de amparar e auxiliar, os portadores de deficiências.

O objetivo da inclusão escolar é garantir o direito de todos à educação. Partindo do pressuposto da igualdade de oportunidades, dando valor às diferenças humanas, contemplando, assim, todos os indivíduos em suas diversidades: étnicas, socioculturais, cognitivas, físicas, sensoriais, religiosas e de gêneros-sexualidade. A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporâneo que implica práticas e políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, como previsto na Declaração de Salamanca, garantindo o acesso, participação e permanência de todos em aprendizagem, sem exceção (UNESCO, 1994). Mas, também está presente em duas importantes leis brasileiras: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

FORMAÇÃO DE UM PEDAGOGO

Este trabalho de pesquisa tem a relevância de entender como se dá a formação do professor de Educação infantil trabalhando com a Educação Especial. Para o pensamento dominante no que costumamos denominar de escola tradicional, a diferença é proscrita e as crianças e jovens público-alvo da educação especial, devem ir para escolas especiais. A denominada ‘“escola integrativa” procura responder a diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico- psicológico, ou seja, desde que seja deficiência no sentido tradicional. A perspectiva da escola inclusiva, no entanto, procura dialogar de forma apropriada e com qualidade, com a diferença em todas as formas que ela possa assumir, pois existem barreiras de diversas naturezas que afetam significadamente as pessoas com deficiência no que se refere ao acesso aos mais variados ambientes sociais , em especial o escolar. Assim, na escola inclusiva temos de ir além do direito á matrícula e construir no espaço escolar, condições físicas, pedagógicas e sociais que possibilitem convivências e aprendizagens com as diferenças. A busca por criar condições sociais em diferentes espaços despertou a necessidade de se produzir no Brasil uma lei voltada a Inclusão das Pessoas com deficiência. Esta tem a finalidade de colocá-las em nível de igualdade social, priorizando questões como conscientização e educação.

Como o professor é formado para trabalhar com crianças da Educação Inclusiva? Historicamente, os cursos de licenciatura, dentro deles está a Pedagogia que preparavam os professores para atuarem numa perspectiva homogeneizadora pensando de modo que todos os alunos deveriam aprender os mesmos conteúdos, da mesma forma, ao mesmo tempo, num mesmo espaço e ritmo. A lógica implementada pelo paradigma inclusivo, busca superar o modelo pedagógico único de carácter uniforme. E, sendo assim, os cursos de licenciatura precisam se adequar, propiciando melhor preparo aos futuros professores. Afinal de contas, um dos maiores desafios que assombra a escola inclusiva refere-se justamente à questão da formação do professor. Nessa formação é que se definem as perspectivas de escola, de ensino, de aprendizagem e de professor, as quais são necessárias para que se assegure, efetivamente, a implementação do modelo de escola inclusiva. A educação brasileira em seu processo histórico passou por várias transformações, de uma educação tradicional, onde o que se tinha era a autoridade máxima do professor em sala de aula; percorremos tendências menos autoritárias,que deram mais ênfase nos processos sócio-afetivos e cognitivos dos – como a Escola Nova – e a Pedagoga libertadora até chegarmos a educação de hoje, pós Lei 9394/1996, conhecida como Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

A partir dos anos de 1990 a discussão sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais se intensificou e diversas organizações no mundo todo encamparam um movimento em sua defesa e luta para garantir sua efetivação.

Pensando sobre os processos de inclusão escolar, das pessoas com deficiência e altas habilidades se faz indispensável pensar também que ser professor, atualmente, tem sido cada vez mais desafiador. As exigências de novos conhecimentos e práticas que atendam a diversidade de alunos e as demandas institucionais têm requerido tempo, dedicação e oportunidades de formação

inicial e, sobretudo, continuada, a serem ofertadas por instituições públicas e privadas, em diferentes modalidades como descrito nas diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2000).

TRABALHO COM INCLUSÃO

A Constituição Federal garante aos deficientes especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino. Entretanto, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça aos professores orientação e assistência. Pinto (2011) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

A inclusão de alunos, com algum transtorno, em escolas regulares nunca esteve tão em voga. Felizmente, a sociedade tem debatido com mais frequência a entrada de crianças e adolescentes especiais ao convívio com os demais colegas em uma sala de aula mista. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (SAVIANI, 2007).

Mesmo que haja essa conscientização, não são poucos os casos em que uma escola cobra um valor diferenciado aos pais desses alunos. Segundo as instituições, o aumento da mensalidade se deve a cuidados maiores despendidos por professores e outros profissionais. Contudo, muitos dos responsáveis por essas crianças/adolescentes têm entrado na justiça para reaver o direito de seus filhos a uma educação inclusiva e que não cobre mais por isso.

A Constituição Federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente

no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC).

Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7°, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7°), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito: Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Citaremos abaixo as denominações das deficiências para melhor entendimento de suas necessidades. A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei de Inclusão, foi aprovada em 6 de julho de 2015, trazendo garantias fundamentais para a equiparação das pessoas com deficiência em relação à sociedade. Num conceito claro, ela considera como pessoa com deficiência: Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, vale ressaltar que não basta a lei no papel para garantir os direitos. É preciso que ela seja implementada, de fato, inibindo qualquer tipo de preconceito e exclusão no convívio por parte de pessoas que ignoram alguns aspectos sobre o tema.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio, dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência". Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor

Para Fonsêca (2015), entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

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

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Libâneo (1996), é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

Para Mazzotti (1996), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a

existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Mazzotti (1996), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças. Assim, as escolas brasileiras procuram cumprir os objetivos expostos na lei (LDB 9394, de 1996), promovendo um aumento dos números de matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino, e tem conseguido. Mas, não conseguem mais que isso.

A pesquisa feita deixa evidente que é necessário que haja formação para os profissionais de educação, a fim de que todos possuam competências para desenvolver as potencialidades dos alunos, tal qual consta na lei.

Outra realidade que podemos observar durante a pesquisa foi à quantidade de estagiários em companhia das crianças com deficiência e outras deficiências, ajudando-os em suas necessidades físicas e comportamentais.

Diante do que evidenciamos na prática, questionamos se de fato o processo que acompanhamos pode ser chamado de inclusivo. Ao incluir uma criança com deficiência, professores precisam ter em mente que estes são seus alunos, e não alunos do estagiário. Desse modo, questionamos: o que acontece na escola regular pode ser considerada uma prática inclusiva? De fato, não existem

treinamentos, capacitações, cursos etc. Para os professores envolvidos diretamente na inclusão de alunos com deficiência. Portanto, consideramos que uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos.

Desde a Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria a mola mestra do processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas. Em conversa com os próprios professores eles declaram seu despreparo em relação ao tema.

Devemos levar em consideração, ainda, observando a realidade sobre as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Aspectos como o tamanho das turmas, a inexistência de materiais de apoio, a precariedade de metodologias, formação insuficiente dos profissionais etc. Precisam ser enfrentados pelas políticas públicas. Por outro lado, destacamos que, mesmo com toda precariedade evidenciada na prática, é possível verificar que a inclusão da criança com deficiência promove alterações positivas no próprio sujeito e em outros a sua volta. Em alguns casos, pode-se destacar que o principal ganho foi o aprendizado de comportamentos de interação social de ambos os lados, seja dos próprios alunos com deficiência, seja das outras crianças, revelando o prazer de brincar.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Mazzotti (1996), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Mazzotti (1996), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Mazzotti (1996), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos

aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial. Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo. Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais

aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Libâneo (1996), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Libâneo (1996), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços. Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis.

A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Libâneo (1996), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Então cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Libâneo (1996), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Libâneo (1996), a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem. De acordo com Libâneo (1996), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Libâneo (1996), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Libâneo (1996), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

Portanto, não se faz inclusão. A literatura na área revela de maneira contundente que para melhor atender os alunos com deficiência, em suas variadas necessidades faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. Mas, para isso, a formação docente é extremamente necessária. Como pode o professor proceder a adaptações para um aluno que não conhece? Como fazer inclusão se o professor não possui formação adequada para isso? Desse modo, como poderiam ser feitas as adaptações necessárias para a inclusão. A realidade revela uma contradição com a literatura, mas também com as leis brasileiras, pois, enquanto a legislação defende o atendimento educacional especializado, o uso de recursos e a figura de um acompanhante especializado, a inclusão do aluno com deficiência vem contando com a presença do estagiário, mas, este nem sempre têm formação especializada e faz o que pode para gerar socialização ou pelo menos garantir a frequência do aluno com deficiência, minimizando comportamentos inadequados e melhorando as condições de interação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Seção 1E, p. 39-40, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília,DF, 23 dez. 1996.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.pdf> Acesso 12 de set. 2018.

____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP 2/2002. I**nstitui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasilia, DF, 2002a.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial.** 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo: inquietações, ponderações e cautelas.** 2015.

GATTI, B. A. NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GAZIM, E. et al. **Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate.**

Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52 2005.

_____. Inclusão escolar: **O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____;PIMENTA, S. G. ; PINTO, U. A. **A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise do currículo dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo.** In: **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 12., 2014, Águas de Lindóia, SP. Anais. Águas de Lindóia, SP2014. p. 1640-1651.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, **Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto da cientificidade da Pedagogia**. In: PIMENTA,

Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. et al. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. 2014, 46 f. Relatório Técnico -CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO BILINGUISMO

CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialista em Língua de Sinais – Libras pela Faculdade Campos Salles (2022); Professora Interlocutora de Ensino Fundamental II; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma breve discussão sobre a educação da criança com deficiência auditiva no Brasil. Para isso fez-se uma breve revisão bibliográfica sobre as três filosofias mais debatidas sobre o assunto e que influenciaram diferentes sistemas educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. A compreensão dessas três vertentes se faz necessária para demonstrar os avanços obtidos com o modelo bilíngue no Brasil, qual seja, o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para concluir, a análise passa por pontos históricos importantes para o entendimento da questão brasileira e reitera a importância do Bilinguismo como ferramenta de inclusão do aluno surdo no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Educação; Inclusão; Surdez.

INTRODUÇÃO

Durante as décadas de 1960 e 1970, os profissionais de educação entraram em contato com a dificuldade de aprendizado da língua oral por parte das pessoas surdas, principalmente no período da escolarização. Começa-se então, por parte dos profissionais, tentativas de aliar a língua oral a elementos da língua de sinais. O movimento que pauta a educação inclusiva assume o âmbito internacional, na década de 1990 é realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtiem, Tailândia. O encontro resultou na elaboração do documento “Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” o debate acerca da universalização do acesso à educação e promoção à equidade (Unesco, 1990) estabelece como objetivo a busca pela equidade e enfatiza a necessidade de melhoria nas condições de aprendizagem dos estudantes.

A educação inclusiva se mostra como uma realidade desafiadora uma vez que o direito à educação não se restringe apenas ao acesso do aluno à instituição escolar, mas principalmente,

pela sua participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno enquanto sujeito.

Em meio às discussões internacionais acerca de uma abordagem educacional voltada para os alunos surdos, o Estado brasileiro cria órgãos voltados para o atendimento às pessoas com "necessidades especiais". Somente com a Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, as pessoas com deficiência passaram a ser sujeitos de direitos, inclusive à educação.

A movimentação em direção à educação inclusiva abriu espaço para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim a LDB nº9394/96 afirma que é dever constitucional do Estado oferecer atendimento educacional especializado em função das condições específicas dos alunos na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Mais tarde, o texto sofreu algumas modificações, a Lei nº 13.632/18 garante que a oferta de educação especial se estende ao longo da vida. Como veremos adiante, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 abriu margem para outras leis e políticas públicas pensadas exclusivamente para prestar atendimento educacional aos surdos.

FILOSOFIAS EDUCACIONAIS E ALGUNS AVANÇOS: DO ORALISMO AO BILINGUISMO

Diante dos diferentes contextos presentes na construção da educação inclusiva, se faz relevante analisar as principais filosofias educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O modelo oralista foi hegemônico durante séculos na educação. Esta tendência preconizava a língua oral como única forma de acesso ao campo do conhecimento visando sobretudo a integração da criança surda na comunicação dos ouvintes. Acreditava-se que essa única forma de contato ofereceria condições adequadas para o desenvolvimento da língua oral.

De acordo com este modelo, a criança deve se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce geralmente com início no primeiro ano de vida e duração em torno de oito a doze anos, a depender das características individuais. Marin e Góes (2006) apontam aspectos positivos no oralismo pois podem transitar facilmente nas esferas sociais:

> Em lojas, supermercados, bancos e clínicas médicas, vivenciam relações interpessoais restritas, pois nesses espaços há o uso exclusivo da língua oral. Transitam por esses espaços de maneira muito insatisfatória e, em geral, mesmo na vida adulta, tudo depende da companhia de um familiar ouvinte ou eventualmente de uma pessoa conhecida. Quase sempre inexiste a figura do intérprete e, com isso, participam parcialmente ou de forma tutelada, não encontrando interlocutores que compartilhem do mesmo território linguístico ou compreendam características e necessidades dos sujeitos surdos (MARIN e GÓES, 2006, p. 243).

Ao colocarmos o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. É preciso analisarmos atentamente como a linguagem contribui para a constituição do sujeito, como ferramenta de pensamento e como uma forma de transmissão cultural, artística, subjetiva e de conhecimento, através deste olhar percebemos que somente aprender a falar através de um processo que leva tantos anos é pouco em relação às necessidades que a criança surda precisa, assim como, qualquer outra criança.

A filosofia da Comunicação Total se opõe ao Oralismo pois acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. A diferença entre as duas abordagens está centrada no fato da Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico considerando importante levar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que não devem ser deixados em segundo plano em relação ao aprendizado da língua oral. Defende-se, portanto, a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Para os educadores que adotam esta perspectiva, o surdo não é visto como um portador de uma patologia de ordem médica, a deficiência auditiva é vista como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Segundo Damázio (2007) as práticas educacionais voltadas para as tendências Oralista e Comunicação Total contribuíram para a continuidade da exclusão de pessoas surdas no ambiente escolar e também na vida em sociedade, além de prejudicarem o desenvolvimento linguístico e cultural. Por este motivo essas duas filosofias deram espaço para a abordagem educacional bilíngue.

A abordagem educacional bilíngue defende a utilização de duas línguas durante o processo de aprendizado. De acordo com a abordagem Bilíngue os surdos formam uma comunidade com cultura e línguas próprias. Isso não significa que a língua oral não seja importante para o surdo, pelo contrário, é valorizada durante o processo de aprendizagem, mas não é colocada como único objetivo educacional. O foco reside na compreensão do surdo, suas particularidades e a própria língua de sinais. A aquisição da linguagem ocorreria preferencialmente através do convívio da criança surda com outras pessoas surdas mais velhos. É necessário também que a família aprenda esta língua já que grande parte dos surdos são de famílias de ouvintes.

Goldfeld (1997) cita algumas perdas severas desencadeadas caso as crianças surdas não entrem em contato com a língua de sinais desde seus primeiros anos de vida:

> 1. O surdo perde a oportunidade de usar a linguagem, senão importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
> 2. O surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
> 3. Não supera a ação impulsiva;
> 4. Não adquire independência da situação visual concreta;
> 5. Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
> 6. Não se socializa adequadamente
> (GOLDFELD, 1997, p. 42)

No Brasil, o decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei de Libras, em termos genéricos o bilinguismo abre a possibilidade de coexistência entre duas (ou mais) línguas no mesmo espaço educacional, sendo as principais línguas utilizadas o Português e a Libras.

> O decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei n° 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008, p.10)

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 56) o bilinguismo dos surdos brasileiro é marcado por um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) durante os

encontros rotineiros surdo-surdo ou surdo-ouvinte bilíngue. Como a manifestação se dá através de signos visuais, a língua forja uma cultura visual propriamente dita.

> A língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, à escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros (FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C., 2014, p. 57 e 58).

Ainda de acordo com as autoras, a Libras deveria ser apresentada preferencialmente de zero a três anos, garantindo que seja a primeira língua e também a língua de instrução, além disso, o aprendizado do português visaria "garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros" (Fernandes e Moreira, 2014, p.58)

No entanto, na prática as barreiras linguísticas e comunicativas ainda existem. São raros os programas de televisão em línguas de sinais e faltam intérpretes em locais como hospitais e repartições públicas. Os muros impostos pelo contexto monolíngue tendem a se agravar ainda mais quando a criança inicia a escolarização formal. Alguns professores não falam Libras e os intérpretes que atuam como apoio pedagógico nas escolas têm uma formação deficitária em decorrência da complexidade de alcançar a proficiência em uma língua ainda marginalizada e da dificuldade de implantação da educação bilíngue. Dito de outra forma, o modelo bilíngue tem como objetivo oferecer "direito e condições à pessoa com surdez de utilizar as duas línguas, nesse sentido, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá usar em cada situação em que se encontrar" (Palma, 2012, p. 16).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente pela Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. É importante mencionar que tal lei e decreto decorrem da Lei de nº 10.098/00, com destaque para os artigos 1º e 2º, que estabelecem algumas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Somente com a aprovação da Lei 10.436/02 o uso do Bilinguismo é reconhecido na educação para surdos:

> Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
>
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A mudança na legislação institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias e também implementa a disciplina de Libras como obrigatória nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, além disso, exige a presença de intérpretes e professores. No entanto, é curto o espaço de tempo relacionado à determinação da língua brasileira de sinais como instrumento de comunicação e expressão da educação surda. Tal aspecto incide diretamente na relativa incipiência da educação dos surdos no país, sobretudo pela presença restrita de professores treinados e intérpretes nas escolas. De acordo com Lodi e Lacerda (2009) os países da Escandinávia, por exemplo, têm esse sistema implantado há pelo menos vinte anos.

A mudança para a proposta bilíngue revela uma tendência para a compreensão da surdez

como uma diferença linguística, por exemplo, Skliar (1997, p. 141) defende que “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua própria, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a população surda foi proibida de utilizar sua língua, assim como os povos colonizados – povos indígenas e a população negra – parte da cultura, costumes, crenças e conceitos foram perdidos na tentativa de assimilação. De acordo com Morais e Reis (2020), somente no ano de 1857 o Brasil se voltou para a questão da inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

> Nesta data, houve a fundação da primeira escola para meninos surdos no Brasil, conhecida como Instituto Nacional para Surdos-Mudos; tal instituto foi idealizado por Dom Pedro II e Ernest Huet e teve funcionamento até o ano de 1932. Em 1911, o país presenciou um retrocesso significativo em relação ao processo de inclusão dos surdos por meio da implementação da tendência Oralista, a qual proibiu a utilização da Língua de Sinais em ambiente educacional. (MORAIS e REIS, 2020, p. 23)

A linguagem é um elemento importante no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Como abordamos neste trabalho, a tendência oralista desencadeou danos significativos às crianças surdas, de acordo com tal concepção a utilização da língua de sinais deveria ser proibida até mesmo no meio familiar, ao final do processo de hegemonia do oralismo no ambiente educacional, os profissionais constataram que os danos causados foram severos, dentre eles: déficits cognitivos severos, dificuldades comunicacionais e de relacionamento e discriminação.

Em relação a Comunicação Total, embora não centralize seus esforços apenas na oralização, valoriza somente a comunicação e a potencialização das interações sociais. Diante deste processo de sucessivos fracassos, tais práticas foram esquecidas, pois negam a língua materna dos surdos (a Língua de Sinais).

Por outro lado, a proposta Bilíngue traz contribuições significativas para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e mediadora da segunda língua portuguesa.

> A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita (GUARINELLO, 2007, p. 45-46)

O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda, o bilinguismo possibilita a superação das dicotomias apresentadas até então em relação à aprendizagem de pessoas com surdez e contribui para que o direito humano à instrução educacional e cultural seja garantido, assim como a própria agência do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso 12 mar. 2023.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 12 mar. 2023.

BRASIL. Plano nacional de educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso 12 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso 12 mar. 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC / SEESP / SEED , 2007.

FERNANDES, S. & MOREIRA, L. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educ. RevCuritiba, n. número sp02, p. 51-69, ago. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script= sci_arttext & pid=S0104-40602014000400005 & lng= pt\ nrm=iso> Acesso 12 mar. 2023.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognição do surdo**, Rio de Janeiro, Agir, 1990.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócia-interacionista,** 2° edição. São Paulo, Plexus. Editora, 2002.

GUARINELLO, A. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo, Plexus, Editora, 2007.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação. Editora, 2.009.

LODI, A. & LACERDA, C. **Uma Escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009, 160 páginas.

MARIN, C. & GÓES, M. **A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 231-249, maio/ago. 2006

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 10 de dezembro de 1948, Paris. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-**direitos-humanos>** Acesso 12 mar. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** 13 de dezembro de 2006, Nova York.

PALMA, Naiana O. **Libras: instrumento de inclusão escolar do aluno surdo.** 2009. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Naiana-de-Oliveira-Palma.pdf > Acesso 12 mar. 2023.

PEREIRA, M. & VIEIRA, M. **Bilinguismo e Educação de Surdos.** Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos III: série de pesquisas**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, 2006.

REIS, M. & MORAIS, I. **Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo.** Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/rev. ufmg.v 20.62052. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/62052> Acesso 12 mar. 2023

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: A caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF,1.999.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In C. Skliar (Org.), **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial** Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA FÁTIMA SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Existem diversos estudos que apontam as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. O termo brincar remete à brincadeira livre e espontânea que produz um espaço lúdico em que a criança se expressa, imagina, cria, constrói e desconstrói, elabora pensamentos e se relaciona. Em contrapartida, atualmente existe uma crescente oferta de brinquedos eletrônicos que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano de crianças pequenas, privando-as da ludicidade e da criatividade. Como alternativa a essa crescente tendência, existem propostas que incorporam materiais não estruturados à didática da sala de aula. Este artigo tem por objetivo compreender a relevância do uso de materiais não estruturados no contexto da Educação Infantil e como esses materiais são explorados por crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Materiais não estruturados; Brinquedo.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de brinquedo logo se pensa em bonecos, jogos e equipamentos eletrônicos tão comuns em nossa sociedade. Esse tipo de brinquedo eletrônico traz um apelo que vincula esses aparelhos tecnológicos ao desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso, existe uma crescente tendência por parte das famílias de inserir esse tipo de brinquedo na rotina de crianças cada vez menores.

Hoje em dia, é comum que crianças pequenas tenham acesso, muitas das vezes sem supervisão, de equipamentos como celulares, tablets, jogos e brinquedos eletrônicos que produzem estímulos neurológicos e prendem a atenção das crianças, mas em contrapartida, limitam seus movimentos corporais e sua criatividade. Dessa forma, torna-se fundamental que as crianças tenham acesso a brincadeiras que favoreçam os movimentos corporais, a expressividade, a ludicidade e as interações sociais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.36):

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Como se vê, a brincadeira traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento da criança. Porém, a sociedade contemporânea volta-se cada vez mais para equipamentos tecnológicos em detrimento das relações e experiências interpessoais. A comunidade escolar, por estar inserida nessa sociedade, fica suscetível a reproduzir esses valores.

Deste modo, é imprescindível que a escola de Educação Infantil não somente promova a socialização de bebês e crianças, mas que assuma a importante tarefa de lhes proporcionar a exploração de diversos tipos de materiais e espaços que resultem num processo de aprendizagem lúdico e significativo. Diante disso, este artigo traz uma análise teórica sobre o conceito de materiais não estruturados e suas contribuições para o desenvolvimento de bebês e crianças da Educação Infantil.

O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma das fases mais importantes da vida, pois é nessa etapa que a criança entra em contato com suas primeiras descobertas e experiências. E essas vivências iniciais servirão como base para seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. No início, a escola pode parecer assustadora, pois os bebês e crianças se deparam com pessoas desconhecidas e espaços diferentes. Em decorrência disso, a escola de Educação Infantil tem como premissa propiciar um ambiente acolhedor, agradável e que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Sobre isso, a Lei de Diretrizes Bases traz a seguinte definição:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

As experiências, as descobertas, as emoções e os pensamentos da criança compõem sua subjetividade e sua identidade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no Artigo 4º, descreve a criança como:

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As escolas de Educação Infantil são ambientes dinâmicos e preparados para atender os bebês e as crianças em suas especificidades. Por isso, as salas costumam ser amplas e com pouco mobiliário para que os pequenos possam explorar os ambientes com segurança e autonomia.

DEFINIÇÕES DE BRINQUEDO

Os brinquedos podem ser classificados como estruturados e não estruturados. Os brinquedos estruturados são aqueles adquiridos prontos, também chamados de industrializados. As lojas de

brinquedos estão repletas de exemplos que vão desde bonecas simples a laptops com diversos recursos tecnológicos. Já os brinquedos não estruturados são objetos comuns que podem ser ressignificados pelas crianças. Desta forma, uma caixa de papelão se transforma no caminhão, um graveto se torna a vela do bolo de aniversário e um pote passa a ser a panelinha na brincadeira. Segundo Brougère (2004, p. 63):

> Os brinquedos podem ser definidos das seguintes maneiras: seja em relação à brincadeira, seja a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, se torna brinquedo e o sentido de objeto lúdico transformado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura.

A brincadeira possibilita que a criança explore, se expresse, aprenda, experimente e se desenvolva em sua integralidade. O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que:

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Sendo assim, ao propiciar aos alunos a exploração de materiais diversificados no decorrer da brincadeira, o professor fornece as ferramentas necessárias para que eles se expressem, interajam e desenvolvam plenamente suas potencialidades.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O BRINQUEDO

Atualmente, quando se fala em brinquedo, logo vem em mente a imagens de objetos coloridos que possuem diversas funções eletrônicas ou de equipamentos tecnológicos de última geração com jogos em realidade virtual. Sabe-se que por trás dessa associação mental existe um apelo consumista que atrela a aquisição desses brinquedos ao desenvolvimento cognitivo, aquisição de conhecimento e de status social. Contudo, o crescimento desse tipo de consumo causa o efeito contrário a isso ao naturalizar a brincadeira solitária. Ujiie (2008, p. 23) afirma que:

> Concomitantemente, por volta do início do século XIX, surge o brinquedo industrializado [...] que transforma o brincar em uma atividade solitária para criança, em função do apelo ao consumo de brinquedos. Neste período, a escola, com objetivos educacionais demarcados, passa a fazer uso pedagógico do brincar, didatizando-o de maneira forçada e incoerente.

Os brinquedos eletrônicos / tecnológicos geralmente são projetados para que a criança brinque sozinha e desafie suas habilidades cognitivas. Em contrapartida, percebe-se uma crescente tendência ao sedentarismo e à dificuldade de interação das crianças. Essas são características de uma geração que prefere as telas, os jogos digitais e os aplicativos em vez de brincar ao ar livre, interagir e partilhar brinquedos. Cabe à escola o papel de contrapor essa realidade com a oferta de materiais diversificados que ampliem as possibilidades de brincadeiras e contribuam com o fortalecimento da cultura lúdica. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1):

> A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

É fundamental mencionar que a brincadeira é uma linguagem infantil, pois por meio dela a criança expressa seus desejos, suas angústias, seus sentimentos e seus pensamentos. Nessa perspectiva, o brinquedo é um importante suporte para as brincadeiras infantis, pois através dele a criança imagina, cria, constrói, desconstrói e, dessa forma, compreende o mundo e ressignifica sua realidade. Pasquali (2007, p.51) ressalta que:

> (...) brincar faz parte de seu esforço de compreender o mundo e requer envolvimento emocional, movimento e contato, tanto com outras crianças quanto com adultos... é a expressão de liberdade, de vida e de sentimentos; é a base da capacidade de pensamento.

Também é preciso ressaltar que as contribuições advindas da relação da criança com o brinquedo não necessariamente estão ligadas à tecnologia empregada nele. Pelo contrário, a imaginação infantil permite que a criança faça uso de objetos comuns e ressignifique seus usos de forma lúdica e prazerosa durante as brincadeiras. A respeito disso, Kishimoto (2010, p. 3) afirma que:

> Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece.

A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A exploração de materiais não estruturados implica na aquisição de habilidades que contribuem com desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela se aproprie do objeto e o transforme num brinquedo que dará sentido à sua brincadeira. Além disso, a exploração de materiais orgânicos despertam a sensibilidade humana, o respeito à natureza e o cuidado com o outro. De acordo com Gandhy Piorski (s.d.):

> Existem estudos que já mostram que as crianças que se relacionam com materiais naturais desenvolvem a sua formação sensorial, ampliam a capacidade de imaginar, aumentam a sensibilidade e a dimensão do universo natural e ambiental, aumentam a alteridade de perceber o outro.

O ideal é que as salas de Educação Infantil sejam amplas e com poucos mobiliários a fim de garantir a mobilidade das crianças. Esses espaços fazem parte da rotina escolar e são cenários dos fazeres infantis que podem ocorrer por meio de brincadeiras, jogos, pinturas, desenhos, brinquedos e objetos que demonstram que aquele é um ambiente de interação, de pesquisa e de aprendizagem. Nesta perspectiva, os materiais não estruturados ocupam um lugar de destaque na Educação Infantil, pois despertam o desejo de pesquisa, a imaginação, a criatividade e o senso de coletividade e a afetividade nas crianças. Segundo Maluf (2009, p.44):

> O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Enquanto brinca, a criança levanta hipóteses, imagina, constrói, desconstrói, cria, recria, inventa e reinventa a cada brincadeira. Pela imaginação infantil, um pedaço de madeira se transforma em avião, um punhado de folhas vira a comidinha e a caixa de brinquedos da sala é transformada num carrinho. Por isso, pode-se dizer que os materiais não estruturados vêm de encontro com as demandas da infância, visto que trazem inúmeras possibilidades de exploração, construção e desconstrução que contemplam a autoria infantil.

A criação de um brinquedo ou de um cenário durante a brincadeira possibilita que a criança exerça seu poder de autoria e de autonomia, pois nessa etapa ela já não depende da intervenção do adulto para brincar. Sendo assim, cabe ao professor possibilitar que a criança exerça esse protagonismo de forma plena e tranquila. Sobre isso, Machado (1995, p. 37) afirma que:

> A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropele a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que ela quer aprender.

Como já foi dito, para a criança um objeto se torna brinquedo, pois sua imaginação não se prende à finalidade em si, mas na experiência que ele lhe proporciona. Sendo assim, o professor pode disponibilizar uma infinidade de materiais não estruturados, desde que não ofereçam riscos às crianças.

É preciso estar atento para não disponibilizar objetos cortantes, como uma garrafa pet quebrada ou madeiras que soltam fiapos ou pedras que possam ferir as crianças. Dito isso, o olhar atento do professor em relação aos alunos lhe conduzirá na escolha dos materiais a serem introduzidos nas brincadeiras infantis.

Alguns materiais são comumente utilizados na Educação Infantil, dentre eles: caixas de papelão, cones, tubos, carretéis, tecidos, potes, tampas, utensílios de cozinha, cumbucas de bambu e de côco, caixotes de madeira, gravetos, folhas e outros elementos da natureza que as próprias crianças encontram enquanto brincam parques das escolas.

Abaixo estão algumas imagens de materiais não estruturados que exemplificam essa abordagem pedagógica:

Figura 1: Garrafinhas sensoriais com granulado colorido, esferas expansivas, água com glitter e anilina (fonte própria).

Figura 2 - Tampas, folhas secas e colher (fonte própria).

Figura 6 - Potes / garrafinhas sensoriais (fonte própria).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade imersa na cultura do consumo que também engloba brinquedos e aparelhos eletrônicos para crianças, pode-se afirmar que a Educação Infantil tem a seu favor o poder de equilibrar esse cenário ao oferecer materiais diversificados para que as crianças possam enriquecer suas brincadeiras. Sabe-se que essa cultura consumista foi construída ao longo dos anos e, consequentemente, não se dissipará de um dia para o outro. Essa é uma tarefa de responsabilidade de toda a sociedade. Entretanto, a escola de Educação Infantil, por trazer em seu currículo o brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas, possui a atribuição de desconstruir ideias de que "brinquedo bom tem que ser tecnológico" e de "material não estruturado é lixo". Ao possibilitar que crianças explorem os materiais não estruturados, cria-se a possibilidade de que essas ideias preconceituosas sejam desconstruídas e novos olhares no sentido de ressignificar a relação da humanidade com a Natureza sejam criados e fortalecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 Mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em: 08 Mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 08 Mar. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 5. ed, São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/=2ahUKEwip0bHDxLv9AhX9HbkGHawZDJ8QFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw1m6Zwr8IFzkN0Zhxq64cg3. Acesso em: 08 Mar. 2023

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais** (2ª ed.). São Paulo. Loyola, 1995.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas.** 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

_____. **Brincar: prazer e aprendizado.** p. 44. 7ª edição. Petrópolis. Vozes, 2009.

PASQUALI, L. **Educação e Ludicidade: Tecendo argumentos complexos a respeito do brincar.** Ijuí: Unijuí, 2007.

PIORSKI, G. (s.d.). **Videoconferência Criança e natureza: Território do brincar.** Disponível em:https://territoriodobrincar.com.br/videos/videoconferencia-2-crianca-e-natureza/Acesso em: 08 Mar. 2023.

UJIIE, Nájela Tavares. **Brincar, brinquedo e brincadeira: usos e significações.** Universidade Estadual do Centro-Oeste. Revista ANALECTA Guarapuava, Paraná, v.9 nº 1. 2008. Disponível em: http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/1743/1590 Acesso em: 08 Mar. 2023.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA À PEDAGOGIA

DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA
Graduação em Psicologia pela Universidade São Judas Tadeu (2013) e em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2018); Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Infante Dom Henrique.

RESUMO

Na intenção de buscar compreensões e afinidades equivalentes entre pedagogia e neurociência, este trabalho estrutura-se numa abordagem sobre os aspectos essenciais entre esses dois campos de saberes, entendendo a fundamentação e relação da neurociência para com a educação e suas cooperações para as práticas educacionais, dirigidas no ensino-aprendizagem. Utilizando de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, com enfoque exploratório em livros, artigos e sites de busca, procurou-se perceber essa convergência e ao mesmo tempo observar a ascensão do desenvolvimento dessa ponte entre ambas as áreas. Aliado ainda a temática discute-se as diversidades de situações que o professor necessitará desses conhecimentos sobre o cérebro e sua atividade cognitiva, desde alunos do ensino normal, como também da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Educação; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito discutir as relações existentes entre a pedagogia, como campo do saber, e a neurociência. Destaca-se que a priori, a neurociência se apresenta muito vinculada às ciências biológicas e médicas do que com a pedagogia. Nesse sentido, construir uma análise pautada na relação entre Pedagogia e Neurociência constitui o objetivo central. Além de identificar possibilidades de se trabalhar com esses dois hemisférios de saberes pautado num mesmo interesse: a educação. A pedagogia como sinônimo de educação, deve exercer suas práticas na promoção de indivíduos pensantes, cooperadores e humanos, mediadores de uma sistemática que atribua princípios fundamentais de valor a vida, nos seus eixos biológicos e sociais. Há uma grande carência, observada pelas vivências no próprio meio acadêmico e através de discussões sobre o processo de ensino aprendizagem que incentivem o ensinar e o aprender, como também na construção de ideias advindas de pesquisas sobre o assunto, em que devemos deter de conhecimentos

neurocientíficos, para melhores condutas no ensino-aprendizagem, que possibilite o aprimoramento das capacidades lógicas cognitivas, e das habilidades de raciocínio perceptivo dos alunos. Consideramos que os conhecimentos adquiridos sobre bases neurocientíficas, poderão ser desenvolvidos na própria sala de aula para viabilizar e sustentar os saberes das disciplinas lecionadas, auxiliando significativamente o professor, condutor do exercício do saber. Nesse sentido o professor poderá identificar os potenciais, além de dificuldades, que inviabilizam o pleno desenvolvimento das funções cognitivas dos seus alunos, podendo desta forma trabalhar de acordo com as necessidades de cada um. Da mesma forma estabelece-se uma dinâmica interna nos relacionamentos interpessoais, e na própria forma de enxergar a escola como meio propício e prazeroso para o desenvolvimento e aquisição de saberes. Em muitos casos o professor em seu convívio e interação com seus alunos se veem num conflito interno, por identificar mediante algumas condutas diferenciadas, no processo de socialização escolar, condições de atrasos intelectuais e até mesmo transtornos, ou um conjunto de sinais que alteram a evolução escolar desses alunos e alertam para uma tomada de atitudes sobre tais ocorrências. Isso claro requer de uma discussão a parte, colocando-nos a necessidade de se reportar a essa implícita questão; o que de fato ocorre é que há um acuamento do professor em se posicionar mediante essas ocasiões por medo de represálias ou incompreensões que o prejudique profissionalmente. Faz-se necessária a observação de Oliveira (2011 p.17), onde este cita Contreras (2002) fazendo uma nítida elucidação sobre a autonomia do professor, colocando que as experiências e mediações do professor são importantes, haja vista o seu convívio com os alunos no meio escolar. As demandas que chegam às escolas colocam a importância dos conhecimentos neurocientíficos para o suporte de tais necessidades. Apresentar ao núcleo gestor, informar aos pais sobre essas dissonâncias, e ainda orientar na busca de instrumentos, e demais profissionais que possam diagnosticar de fato a condição que apresenta o aluno, são meios apropriados para que se trabalhe no devido tempo quaisquer impertinências disfuncionais, que agravem o aprendizado como a outros aspectos de permanência desses alunos na escola. Logo as neurociências destaca essa importância, de forma que tais conhecimentos possibilitem ao professor perceber dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e através da orientação e avaliação de profissionais capacitados de outras áreas de formação, o docente poderá viabilizar um plano articulado com as possibilidades e necessidades individuais dos alunos, tendo no seu próprio diagnóstico pedagógico, a constituição de estímulos que provoquem e produzam intervenções, sobre suas metodologias e práticas docentes. Tais condutas servindo-se do amparo das neurociências por certo darão mais consistência e assertividade na prática de ensino. Cabe elucidar que na maioria de nossas realidades, o professor muitas vezes não conta com formação continuada ou qualquer orientação para trabalhar com determinadas especificidades que exijam um conhecimento maior. Tudo isso decorre para a falta de trato do docente no saber agir, e por tal conceber o saber cabível ao aluno dentro das suas limitações. Contudo que essas limitações não sejam barreiras para uma possível evolução do conhecimento. De forma geral, consiste em trabalhar por meio das neurociências, o conhecimento científico, que origine no ser professor, um ser cientista; que identifique nos alunos seus potenciais, e que atraia de modo natural a atenção destes para o processo de ensino-aprendizagem, sem desgastes ou desmotivações. Em consequência, que possibilite ao aluno a maturação de suas percepções e interpretações, e ao professor um momento de investigação propiciando desta forma um desenvolvimento melhorado das suas ações de condução do saber.

APRESENTAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

A expressividade que causa o termo neurociência articulado a educação pode para muitos expressar à primeira vista, um desconforto e estranheza por serem áreas aparentemente tão diferentes (DEL-MASSO, apud TABACOW 2006 p. 212). As interpretações e julgamentos, são vastas e divergentes, mas a complexidade do tema não pode ser comprometida sem o devido esforço de se debruçar na investigação desta. Não se trata de uma simples tendência, mas acompanha uma evolução natural do provimento científico, capaz de depreender, articular e vincular disciplinas que acompanham uma linha de objetivos compartilhados. Ocorre o mesmo procedimento na educação onde há o interesse pela busca do conhecimento, da aprendizagem, tanto da alfabetização, leitura e escrita e iniciação aos princípios de cálculos matemáticos, orientada na formação e atuação de sujeitos conscientes, e pensantes críticos. Nessa perspectiva a neurociência se mostra provida de interdisciplinaridade sobre as ciências de neurologia, psicologia e biologia que constrói e se difunde, no conhecimento do cérebro, contemplando sua anatomia, fisiologia, como também busca evidenciar e interpretar nas suas estruturas complexas, os efeitos e estímulos sobre o comportamento e interferência nas experiências dos indivíduos, conforme aponta (Bartoszeck 2006). A aproximação entre neurociência e educação se faz dentro dessas singulares e pertinentes descrições, pois a aprendizagem acontece por meio dessas redes cerebrais complexas, onde há o processamento das informações, além dos fatores que possam influir sobre essas condições. Nesse sentido

> A neurociência se constitui como a ciência de cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro, seria também afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro (OLIVEIRA, 2011, p. 22)

Essa relação, não é tão recente, já é evidenciada desde o século XVIII em trabalhos de Henry Donaldson (1857-1938), um médico neurologista que fez essa relação em livro intitulado de The Grouth of the brain: a study of the nervous system in relation to education (O crescimento do cerébro: um estudo do sistema nervoso em relação à educação). Por certo, o desenvolvimento científico, foi viabilizado graças a insaciável curiosidade humana, e não diferentemente o cérebro e suas funções sobre o comportamento humano foram alvo de inúmeras especulações. Acreditava-se, por exemplo, que o sistema nervoso funcionava como uma espécie de glândula, onde se era produzido e secretado substâncias que eram conduzidas por todo o corpo (TABACOW, 2006, p.58). A teoria de Ramón y Cajal (1852-1934), trouxe conhecimentos necessários para uma melhor exploração do assunto, já que na época havia um consistente crescimento das ciências, e desse modo foram crescentes as contribuições para o desenvolvimento dessa área (neurociência). Um dos avanços foram os métodos investigação mais consistentes e objetivos. Nesse cenário, “[...] o ambiente intelectual, cultural e filosófico do final do século XIX, de preparação para o século XX, enriqueceu-se com esses conhecimentos que redirecionaram as ciências da época”.(OLIVEIRA, 2011, p.22). As descobertas iniciais, sobre o sistema nervoso colaboraram para o desenvolvimento melhorado de demais descobertas e teorias que viriam com o tempo. A década de 1990 se caracterizou por ser a “Década de Cérebro”. Promissores investimentos para pesquisas fizeram desse período, um marco para o crescimento acerca das funções cerebrais, e como não obstante de suas interações socioambientais. (OLIVEIRA,2011, p. 24). A partir de então, verifica-se uma significativa e crescente expansão dos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, e que mais se definiria como um

campo de saber chamado de neurociências. Evidentemente, há uma vinculação desta com a área das ciências naturais como já referido, contudo sua relação fica mais estreita com a educação a partir do momento em que se percebe a comunicação do aprender com as estruturas cerebrais, formando as estruturas cognitivas, e a memória. Esse aspecto torna a conexão entre neurociências e educação muito próximas. A compreensão do professor sobre o sistema nervoso implica numa melhor e mais apropriada proposta de ensino. Deter tais conhecimentos não significa propriamente solucionar desarranjos intelectuais ou que o aluno sofra uma transformação abrupta sobre suas faculdades intelectuais, mas corresponde numa motivação por estímulos adequados para a revelação de um potencial individual. Para tanto:

> [...] o conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno. (OLIVEIRA,2011,p.26).

Há uma reflexão muito interessante, que nos passa despercebido. Na maioria dos currículos de licenciaturas especialmente os de Pedagogia não possuem disciplinas sobre neurociências ou sobre seus aspectos quanto ao conhecimento da estrutura e demais funções relacionadas a aprendizagem (COSENZA e GUERRA,2011, p.7). De fato ao nos atentarmos, veremos que isso provoca a falta do despertar sobre tal problemática, e ainda temos um dado relevante: é que as principais contribuições sobre essa relação entre neurociência e educação não foram realizados por teóricos da educação, mas por médicos. Sabemos pois, que os professores trabalham com mentes, por conseguinte com cérebros, mas infelizmente seja por uma padronização dos currículos, ou pela falta de preparação com essa dimensão, ainda não se tem disciplinas voltadas para esse aspecto. Evidentemente há o alcance da psicologia sobre o processo do desenvolvimento da aprendizagem infantil, e os seus teóricos como Piaget e Vygotsky que fornecem ambas as teorias sobre esses fatores e suas condições, o que não vem a ser desmerecedora para a formação do professor. No entanto, se torna importante quanto necessário os conhecimentos neurocientíficos para a condução do ensinar, para otimizar o aprender, como forma solidificada dos conhecimentos pelos alunos e que estes possam expor estes mesmos conhecimentos de forma contundente, analítica, e proporcionalmente crítica sobre o que lhes são propostos. Construindo esse quadro de análise Consenza e Guerra (2011), apresentam questões profícuas para se pensar o processo ensino-aprendizagem e a neurociências, assim:

> As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino aprendizagem aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 141).

Conhecer os mecanismos científicos relacionados ao cérebro constitui uma ferramenta a mais para o conceber da aprendizagem. É o cérebro que se encarrega de tal atividade evidentemente, mas não somente basta essa informação, é necessário que o professor se aprofunde no estudo de suas estruturas, localização de áreas funcionais para a aprendizagem e detenha conceitos fundamentais para a compreensão desta, para perceber distintas formas de aprendizagem e de como ou não acontecem. Assim “é fundamental que os professores conheçam como o cérebro organiza os conhecimentos e as estruturas cerebrais que sustentam esses conhecimentos.” (MACIEL, apud TABACOW, 2006, p. 204). A construção da aprendizagem significativa depende não somente da inserção de conteúdo didático, atividades rotineiras, mas também se deve aliar a maneira de como fornecer os assuntos e respectivos exercícios. Um conceito que equipara esse posicionamento é de

memória de longo prazo ou MLP, que é por sua vez a ponte que articula a assimilação e consolidação, dando prosseguimento as atividades e assuntos estudados. É, pois interessante e oportuno que o professor mediante os saberes advindos da neurociência, acrescente na sua prática docente, estruturas que fortaleçam e constituam sustento para uma aprendizagem produtiva. Não se trata de manipular mentes, ou forçar um desempenho escolar brilhante, mas de conduzir de forma ética, para o aperfeiçoamento das habilidades individuais que poderão ser evidenciadas no decorrer das experiências. Desse modo, o conhecimento neurocientífico transforma o emprego dessas mesmas atividades, pois quando concebemos o saber sobre a construção do aprendizado e de como esse é produzido nas estruturas cerebrais, de sua produção sináptica, comporemos um plano bem mais objetivo, centralizando o aprender na coerência literal de sua palavra. O aprender não pode ser somente vinculado a uma questão de mérito, de notas altas, mas deve ser associado ao poder pensante, racional, crítico do aluno, em que este também medeie nas discussões na sala de aula, além de outras relações estabelecidas no ambiente escolar. Portanto:

> O ensino bem-sucedido provocando alteração na taxa de conexão sináptica, afeta a função cerebral. Por certo, isto também depende da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula, e da família e comunidade. (BARTOSZECK, 2006, p.3)

Partindo dessa provocativa, convém assumirmos uma emergente e contingencial situação, que demanda de um conhecimento particular e característico ao que está sendo reportado. A educação especial ou inclusiva traz para os educadores novos desafios, e muitas interrogações. É essencial que educadores tenham devida atenção e se disponibilizem a ir de encontro com essa realidade presente, mas diante dessas possibilidades e questionamentos em que muitos não possuem experiência, distanciam-se muitas vezes as suas participações e colaborações para um trabalho promissor. Portanto faz-se necessário fecundar novos saberes e discuti-los para um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, e no caso aqui mencionado inclui-se a necessidade de instrumentos para a emancipação de métodos promissores, que tragam resultados produtivos e seguros, tendo em vista das condições que possa apresentar o aluno. Nesse sentido,

> Para autores e pesquisadores em neurociências como Relvas (2009), novos tempos exigem o uso de conceitos e conhecimentos renovados. Nos últimos anos os estudos do campo das neurociências e de suas subáreas têm contribuído muito para melhor entendermos essa diversidade cerebral. O professor precisa compreender que existe uma biologia, uma anatomia e uma fisiologia neste cérebro que aprende, tornando-se necessário, portanto, que o professor entenda o funcionamento do substrato neurobiológico para que possa ressignificar sua prática pedagógica. (SANTOS E ANDRADE, 2011, p.3).

A educação não é somente trabalhada para mediar o saber dentro dos parâmetros julgados como normais, mas temos de perceber que há uma diversidade a ser contemplada com esforços dirigidos a entender, e corresponder significativamente para com suas expectativas. Portanto, devemos priorizar o ensino de qualidade, independente de qualquer dificuldade ou comprometimento intelectual. “Crianças com um sistema nervoso organizado de uma forma variante podem vir a necessitar, posteriormente de estratégias pedagógicas especiais.” (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 32). Para tanto, é necessário que o professor esteja seguro o suficiente, mas aliado a essa característica cabe oferecer ao profissional o suporte necessário, para que este possa entender os mecanismos que levam o aluno a aprender inserido na sua capacidade, percebendo neste o seu modo de entender o próprio saber. Estamos diante de um contexto muito mais plural no que se refere as condições de desenvolvimento dos indivíduos. São inúmeros casos de síndromes incluindo o autismo, a síndrome

de Down, transtornos comportamentais diferenciados como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), paralisias cerebrais, dislexia, e as próprias dificuldades de aprendizado, que trazem novos desafios aos professores. Desse modo:

> Para Cosenza e Guerra (2011), o grande desafio que a educação apresenta às neurociências é a proposição de temas relevantes a serem estudados em aprendizes cérebros diferentes, como autistas, crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, síndrome de Down, superdotação/altas-habilidades, entre outros. Sabemos que hoje prevalece a política da escola inclusiva onde educar na diversidade será o maior desafio do educador contemporâneo. (SANTOS E ANDRADE, 2011, p. 9).

É válida e necessária a interdisciplinaridade para orientar melhor as intervenções pedagógicas, associadas ao conhecimento neurocientífico. A relação entre neurociência e educação mostra-se adequada no processo ensino aprendizagem, quando se estabelece uma fundamentação de métodos que viabilizem o aprender dentro das possibilidades e particularidades de cada aluno. Cabe também discutir a prestação educativa para crianças com microcefalia, o que pode ser aparentemente ousado ou arriscado vincularmos essa particularidade para o circulo de atividades que desempenha o professor. Entretanto, é essencial que tomemos partido, nas colaborações para esse público, não por está sendo motivados pela mídia, mas por percebermos que se trata de pessoas que também como qualquer outra tem seu direito a educação. Portanto assumir a circunstância da profissão de ser professor e mais precisamente do pedagogo, exige-se que haja uma formação que não exclua das suas atividades, quaisquer concepções de inviabilidade educativa. Na realidade, devemos ser os primeiros a enxergar habilidades e potenciais, mesmo onde haja diagnósticos que contrariem e determinem essas e outras realidades. Destaque para a educação inclusiva, onde se trabalha alunos com deficits intelectuais e demais patologias, que de uma forma geral determinam as formas e períodos de aprendizagem, onde nos alunos, torna-se aproveitável o fornecimento dos conhecimentos neurocientíficos que se fazem pertinentes a essa conjuntura de características. Assim o trabalho do professor, quando a partir das fundamentações neurocientíficas, no provimento do comportamento do cérebro, e suas áreas que comportam o aprendizado, facilitará a elaboração de atividades, que estimulem o conhecimento de acordo com cada modo de compreensão dos alunos. Portanto ir de encontro com a neurociência, na compreensão da complexidade cerebral, enviará ao professor um norte muito mais eficiente sobre a sua maneira de lidar com distintas situações, que se fazem tão presentes e necessárias na atualidade.

Os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é sem duvida, uma revolução para o meio educacional. A Neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como temos acesso a essas informações armazenadas.

Quando falamos em educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E o que entendemos por aprendizagem? Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativa essas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais "intensas". A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as

informações, que deverão ser então consolidadas.

A neurociência vem nos desvendar o que antes desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem. O cérebro, esse órgão fantástico e misterioso, é matricial nesse processo do aprender. Suas regiões, lobos, sulcos, reentrâncias tem sua função e real importância num trabalho em conjunto, onde cada um precisa e interage com o outro. Mais qual o papel e função de cada região cerebral? Aonde o aprender tem realmente a sua sede e necessita ser estimulada adequadamente? Conhecer o papel do hipocampo na consolidação de nossas memórias, a importância do sistema límbico, responsável pelas nossas emoções, desvendar os mistérios que envolvem a região frontal, sede da cognição, linguagem e escrita, poder entender os mecanismos atencionais e comportamentais de nossas crianças com TDAH, as funções executivas e o sistema de comando inibitório do lobo pré-frontal é hoje fundamental na educação assim como compreender as vias e rotas que norteiam a leitura e escrita (regidas inicialmente pela região visual mais especifica (parietal), que reconhece as formas visuais das letras e depois acessando outras áreas para que a codificação e decodificação dos sons sejam efetivas. Como não penetrar nos mistérios da região temporal relacionado a percepção e identificações dos sons onde os reconhece por completo? (área temporal verbal que produz os sons para que possamos fonar as letras). Não esquecendo a região occipital que tem como uma de suas funções coordenar e reconhecer os objetos assim como o reconhecimento da palavra escrita. Assim, cada órgão se conecta e se interliga nesse trabalho onde cada estrutura com seus neurônios específicos e especializados desempenham um papel importantíssimo nesse aprender.

Podemos compreender, desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará consequentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral, de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios.

Estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada. Assim, podemos entender, por exemplo, como é valioso aliar a música e os jogos em atividades escolares, pois há a possibilidade de se trabalhar simultaneamente mais de um sistema: o auditivo, o visual e até mesmo o sistema tátil (a música possibilitando dramatizações).

Os games (adorados pelas crianças e adolescentes) ainda em discussão no âmbito acadêmico são fantásticos na sua forma de manter nossos alunos plugados e podem ser mais uma ferramenta facilitadora, pois possibilita estimular o raciocínio lógico, a atenção, a concentração, os conceitos matemáticos e através de cruzadinhas e caça-palavras interativos, desenvolver a ortografia de forma desafiadora e prazerosa para os alunos. Vários sites na internet nos disponibilizam esses jogos.

Desta forma, o grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que "facilite" esse disparo neural, as sinapses e o funcionamento desses sistemas, sem que necessariamente o professor tenha que saber se a melhor forma de seu aluno lidar com os objetos externos é: auditiva, visual ou tátil. Quando ciente da modalidade de aprendizagem do seu aluno, (e isso não está longe de termos na formação de nossos educadores) o professor saberá quais estratégias mais adequadas utilizar e certamente fará uso desse grande e inigualável meio facilitador no processo ensino aprendizagem.

Outra grande descoberta das neurociências é que através de atividades prazerosas e desafiadoras o "disparo" entre as células neurais acontece mais facilmente: as sinapses se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade.

Mas como desencadear isso em sala de aula? Como o professor pode ajudar nesse "fortalecimento neural"? Todo ensino desafiador ministrado de forma lúdica tem esse efeito: aulas dinâmicas, divertidas, ricas em conteúdo visual e concreto, onde o aluno não é um mero observador, passivo e distante, mas sim, participante, questionador e ativo nessa construção do seu próprio saber, o deixam "literalmente ligado", plugado, antenado.

O conteúdo antes desestimulante e repetitivo para o aluno e professor ganha uma nova roupagem: agora propicia novas descobertas, novos saberes, é dinâmico e flexível, plugado em uma era informatizada aonde a cada momento novas informações chegam ao mundo desse aluno. Professor e aluno interagem ativamente, criam, viabilizam possibilidades e meios de fazer esse saber, construindo juntos a aprendizagem.

Uma aula enriquecida com esses pré - requisitos é mágica, envolvente e dinâmica. É saber fazer uso de uma estratégia assertiva onde conhecimentos neurocientíficos e educação caminham lado a lado. Mas como isso é possível? O que fazer em sala de aula? A seguir veremos algumas sugestões que podem ser adotadas:

1- Estabeleça regras para que haja um convívio harmonioso de todos em sala de aula, fazendo com que os alunos sejam responsáveis pela organização, limpeza e utilização dos materiais. Opinando e criando as regras e normas adotadas, eles se sentirão responsáveis pela sala de aula

2- Faça uso de materiais diversificados que explorem todos os sentidos. Visual: mural, cartazes coloridos, filmes, livros, filmes educativos; Tátil: material concreto e objetos de sucata planejados. Há uma riqueza de sites na internet que nos disponibilizam atividades muito ricas e prazerosas. A criatividade aflora e a aula se torna muito divertida; Auditivo: música e bandinhas feitas com material de sucata, sempre com o conteúdo inserido nelas. A criação de músicas sobre conteúdos é uma forma divertida de aprender. Talentos apareceram em sala de aula. E quem não gosta de cantar? A aula fica muito rica e prazerosa!

3- Reserve um lugar com almofadas e tapete, para momentos de descanso e reflexão. O "cantinho da leitura" é fundamental na sala de aula na ausência de uma biblioteca. Relaxar após o trabalho prazeroso significa dar tempo para o cérebro escanear todo o conteúdo que vai ser assimilado, ativar o hipocampo (região responsável pelas memórias) e consolidar o que se aprendeu.

4- Estabeleça rotinas onde possam realizar trabalhos individuais, em dupla e em grupo. (rotinas estabelecidas reforçam comportamentos assertivos e organização. Crianças com TDAH, que apresentam mau funcionamento das funções executivas se beneficiam com rotinas e regras pré-estabelecidas.) O trabalho em equipe é extremamente prazeroso, ativa as regiões límbicas (responsáveis pelas emoções) e como sabemos que o aprender está ligado à emoção, a consolidação do conteúdo se faz de maneira mais efetiva. (hipocampo)

5- Trabalhar o mesmo conteúdo de varias formas possibilita aos alunos "mais lentos"

oportunidades de vivenciarem a aprendizagem de acordo com suas possibilidades neurais. Dê aos mais rápidos, atividades que reforcem ainda mais esse conteúdo, que os mantenham atentos e concentrados, para que os mais lentos não sejam prejudicados com conversas e agitação dos mais rápidos.

6- A flexibilidade em sala de aula permite uma aprendizagem mais dinâmica e melhor, percebida por todos os alunos. O professor que ministra bem os conflitos em ala de aula, que tem "jogo de cintura" e apresenta o conteúdo com prazer mantém seus alunos "plugados" na sala de aula.

Desta forma, sabedores deste mecanismo neural que impulsiona a aprendizagem, das estratégias facilitadoras que estimulam as sinapses e consolidam o conhecimento, dessa magia onde cada estrutura cerebral se interliga para que todos os canais sejam ativados. Assim ,como numa orquestra afinadíssima, onde a melodia sai perfeita, estar de posse desses importantes conhecimentos e descobertas será como reger uma orquestra onde o maestro saberá o quão precisamente estão afinados seus instrumentos e como poderá tirar deles melodias harmoniosas e suaves.

A neurociência se constitui assim em atual e uma grande aliada do professor para poder identificar o individuo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza, ao moderno professor (neuroeducador), impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção, o medo, como incorporamos o conhecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica. Logo, um vasto campo de preciosas informações relacionadas ao aluno e ao processo de absorção da aprendizagem a ele proporcionada. Tomarmos posse desses novos e fascinantes conhecimentos é imprescindível e de fundamental importância para uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que se mostre atuante e voltada às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente.

Conceitos como neurônios, sinapses, sistemas atencionais, (que viabilizam o gerenciamento da aprendizagem), mecanismos mnemônicos (fundamentais para o entendimento da consolidação das memórias), neurônios espelho, que possibilitam a espécie humana progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado e plasticidade cerebral, ou seja, o conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar não mais estarão sendo discutidos apenas por neurocientistas, como até então imaginávamos. Estarão agora, na verdade, em sala de aula, no dia a dia do educador, pois uma nova visão de aprendizagem está a se delinear. O fracasso e insucesso escolar têm hoje um novo olhar, já que uma nova e fascinante gama de informações e conhecimentos está á disposição do educador moderno.

Graças à neurociência da aprendizagem, os transtornos comportamentais e da aprendizagem passaram a ser mais facilmente compreendidos pelos educadores, que aliados a neurociência tem subsídios para a elaboração de estratégias mais adequadas a cada caso. Um professor qualificado e capacitado, um método de ensino adequado e uma família facilitadora dessa aprendizagem são fatores fundamentais para que todo esse conhecimento que a neurociências nos viabiliza seja efetivo, interagindo com as características do cérebro de nosso aluno. Esta nova base de conhecimentos

habilita o educador a ampliar ainda mais as suas atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional atual exige melhores reflexões sobre a eficiência não somente das práticas metodológicas para a operação do ensino e sua finalidade a aprendizagem, mas da própria formação e execução das atividades dos docentes. As transformações em curso trouxeram estímulos mais acurados e diversificados, isso em parte explica o fato de uma evolução constante sobre a própria ciência como a sua dinâmica sobre os indivíduos. Assim, o exercício do docente também deve passar por essas mesmas transformações, pois temos de apreender novas ferramentas para ampliar e dimensionar produções que sustentem a educação, e a aprendizagem significativa. Nesse sentido, os saberes advindos da neurociência, traz esse desenvolvimento evolutivo, de tal forma que elucida e colabora com proposições mais firmes e consistentes sobre o desenvolvimento cognitivo. Muito mais do que sugere a própria relação entre neurociência e educação, e situando aqui a pedagogia, de se deter o saber sobre a anatomia cerebral, as áreas estimuladas pelo ensino, os efeitos da aprendizagem, e etc; verifica-se que essa difusão de conhecimentos evidencia uma busca contínua sobre o próprio intervir do conhecimento e de sua eficácia. De certo, há uma evolução destes mesmos conceitos, haja vista que se passa pelo saber da filosofia e psicologia para a educação. Da mesma forma, a construção de metodologias e a didática passam por caminhos fundamentados nesses conceitos (filosóficos e psicológicos), pois o educar acomoda um plano além do intelecto, ocorrendo um movimento histórico externo das pessoas pelos processos sociais, como se passa internamente pelo acumulo de experiências que se transpõem nos seus comportamentos. Entretanto chega-se a um momento em que, se esgota as afirmativas, não que sejam inválidas ou inúteis, mas como a própria história identifica tudo requer de uma prática que esteja consoante com as necessidades vigentes. Assim é demonstrada essa convergência na educação, e no seu processo de ensino-aprendizagem. Rotineiramente se discute o saber dos alunos, o seu nível e as práticas cotidianas exercitadas socialmente, e em muitos casos parece que há uma lacuna para se preencher, mas esse preenchimento tem de ser conduzido com qualidade, na medida em que garanta uma trajetória próspera de aquisição dos saberes e competências convidativas para a formação do ser. A neurociência se faz presente nessa relação por situar uniformemente a concentração de saberes para a ampliação de possibilidades dos docentes sobre seu planejamento, tornando-o desta forma mais funcional, por aproveitar os estímulos necessários para uma plena realização do aprender. Assim, oportunamente se faz importante à aproximação destes conceitos na estruturação da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, especialmente os cursos de pedagogia. Vale evidenciar essas mesmas contribuições numa crescente e diversa realidade que merece nossas atenções e colaborações. A educação especial ou inclusiva consiste em uma demanda da formação dos docentes em geral, e principalmente dos pedagogos, saberes engajados a cada particularidade intelectual que os alunos possam apresentar, possibilitando nestes o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. As crianças com microcefalia apresentam restrições pelo comprometimento do sistema nervoso, mas não estão isentas do direito a educação. Claro que o assunto deve ser devidamente estudado e analisado pelos moldes educativos, porém é apreciável que tomemos esse

tema em particular, pois a educação e as suas mediações não determinam ou padronizam pessoas “educáveis”, isso seria retroativo e preocupante. O assunto deve passar por um debate e estudo, pois requer subsídios multidisciplinares sobre as práticas dos docentes em relação a esse público, como também precisam de uma prática educativa á parte, dirigidas por professores especialistas, que produzam efeitos para uma qualidade de vida em todos os seus aspectos. São dessas e de outras condições, que a neurociência se apresenta tão necessária e essencial ao professor, o que não quer dizer que esta traga uma fórmula mágica para extinguir os problemas e insatisfações que se apresentam aos educadores. Deve haver seriedade e ética quando se propõe trabalhar com a neurociência na educação, e ainda compreender melhor a sua finalidade sobre esta, apoiando o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANTES, José Tadeu. **O pensamento científico de Goethe**. Revista Galileu: outubro,1999.

BARTOSZECK, A.B. **Neurociência na Educação.** 2006. Disponível em http://www.geocites.ws/flaviookb/neuroedu.pdf. Acesso 01 mar. 2023.

BEAR, Mark F. CONNORS, Barry W. PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre : Artemed, 2006.

BOTOMÉ, S. **Ensino-aprendizagem : uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação, v.5, p.133-171, 2001.

BRANSFORD, J.D. BROWN, A.L. COCKING, R.R. **Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo : Editora Senac, 2007.

CAPOVILLA, Alessandra. **Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica á compreensão do funcionamento cognitivo humano.** Cadernos de Psicopedagogia, v.6 nº11. São Paulo, 2007

CAPOVILLA, Fernando Cesar. DO VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo : Tecmed, 2004.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. **Neuropsicologia**. Curitiba : Editora Ibpex, 2011.

CONSENSA, R.M. **Neurociência e educação : como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo; Martins Fontes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 13ª ed. São Paulo: Nacional, 1981.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os Processos Educativos: Um saber necessário na formação de professores.** 2011. Disponível em http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf. Acesso 01 mar. 2023.

SABATTINI, Renato M.E. **Neurônios e sinapses: a história de sua descoberta.** Revista Cérebro & Mente, nº17, maio-agosto,2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Editora Cortez,2007.

TABACOW, Luis Samuel. **Contribuições da Neurociência Cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. 2006. Disponível em http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_arquivos/3TDE-2006-06-30T115909Z-1178/Publico/Luiz%20Tabacow.pdf Acesso 01 mar. 2023.

ZIMMER, Carl. **A fantástica história do cérebro: o funcionamento do cérebro humano**. Rio de Janeiro: Elsevier,2004.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE PARIS ANGIOLETTO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FAMEESP(2018); Professora de Educação Infantil no CEU Cei Casa Blanca.

RESUMO

Brincar é tão importante para as crianças como o trabalho para o adulto, pois são nas brincadeiras livres ou dirigidas, que a criança expressa seus sentimentos e se transporta para o mundo da fantasia. Brincar para ela representa os símbolos e seus significados. Na perspectiva de atingir os objetivos que a brincadeira pode trazer para as crianças, é fundamental investir em leituras que aprofundem a importância da organização do tempo e do espaço em sala, bem como não perder de vistas os registros diários de todos os acontecimentos, sejam em sala de aula ou nos espaços externos, em especial dos momentos livres das crianças, onde ocorre o transporte entre o sonho e as fantasias para a vida real. É brincando que a criança aprimora seus momentos de integração com o adulto que a cerca, sejam nas relações familiares ou com outras crianças. As organizações dos espaços em cantos também irão contribuir com este desenvolvimento da criança, pois ela pode apropriar-se de suas brincadeiras livres e ou dirigidas para conquistar espaços de integração com seu mundo e fazer das fantasias, não apenas momentos de descontração, mas da sua maturação cognitiva, motor, social e espacial.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Crianças; Desenvolvimento Cognitivo; Avaliação.

INTRODUÇÃO

A criança de hoje é mais integrada ao mundo exterior e costuma representar através das brincadeiras todo o seu mundo interior, por isto, deixar a criança livre para soltar – se e liberar o faz de conta, ajuda na exploração de imagens através da pintura e de materiais concretos: atividades que devem estar integradas nas escolas de educação infantil e fazer parte do projeto das escolas. A pesquisa sobre o Brincar na Educação Infantil visa elucidar a importância que a brincadeira tem no desenvolvimento das crianças. Através da brincadeira, a criança se desenvolve, interage com o meio e com as pessoas, desenvolve o emocional, socializa, aprende regras e aguça a criatividade.

Brincando, a criança consegue exteriorizar possíveis conflitos e sentimentos, o que é muito importante para que o adulto compreenda questões que a criança não consegue exprimir com palavras. A questão do brincar, muitas vezes, não é levada a sério, vista apenas como uma atividade corriqueira da criança, sem maior importância. Nesta pesquisa, através de vários estudos, foi possível concluir, que a brincadeira tem um papel fundamental na vida e desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional das crianças, pois brincar não é apenas uma forma de comunicação da criança, é sua forma de expressar ao mundo como o vê, observa e interagindo através da brincadeira ela reproduz seu cotidiano. Nelas a criança traz a representação dos símbolos e seus significados explora seus momentos de alegria, suas tristezas e angústias, pois as crianças também as têm, reproduzindo o ambiente familiar e até mesmo o da sala de aula, como são tratadas.

A brincadeira infantil desenvolve- a nos aspectos físico, social, afetivo, emocional, cognitivo e até cultural, pois as crianças costumam reproduzir as suas experiências e exterioriza o seu próprio mundo, atravessa o mundo real para o conto de fadas e neste momento elas se tornam princesas, príncipes, montam em cavalos voadores, brincam com os animais e travam diálogos com eles, as bonecas tornam-se filhas, melhores amigas, os carrinhos seu transporte e explora este mundo que a levará para onde deseja ir, sem medos.

OBJETIVOS GERAIS

Apresentar, através de estudos de campo e fundamentações teóricas, a importância do brincar e do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Observar as brincadeiras e entrevistar professores de Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar sobre o conhecimento das professoras de Educação Infantil, sobre a importância do lúdico na aprendizagem de seus alunos, de que forma é feita a abordagem lúdica, e que recursos são utilizados e sua adequação à faixa etária dos alunos.

Observar e analisar as atividades propostas, a intervenção do educador, o envolvimento dos alunos com a atividade, e se as atividades estão propiciando um desenvolvimento integral das crianças, possibilitando a interação, a socialização e a autonomia.

Contribuir, com essa pesquisa, para a elaboração de um trabalho significativo para a atuação profissional, viabilizando uma integração entre teoria e prática.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa sobre o Brincar na Educação Infantil, visa elucidar a importância que a brincadeira tem no desenvolvimento das crianças. Através da brincadeira, a criança se desenvolve, interage

com o meio e com as pessoas, desenvolve o emocional, se socializa, aprende regras, aguça a criatividade. Brincando, a criança consegue exteriorizar possíveis conflitos e sentimentos, o que é muito importante para que o adulto compreenda questões que a criança não consegue exprimir de outra maneira, com palavras, por exemplo. A questão do brincar, muitas vezes, não é levada a sério, vista apenas como uma atividade corriqueira da criança, sem maior importância. Nesta pesquisa, através de vários estudos, poderemos concluir, que a brincadeira tem um papel fundamental na vida e desenvolvimento social, motor, emocional da criança.

PROBLEMA

Cada vez mais, temos observado que as crianças brincam menos. Seja nas escolas, seja em casa, onde cada vez mais, é imposta uma rotina maçante para as crianças, que tem seus horários ocupados, com diversas atividades e que não resta muito tempo para que possam brincar. Nas escolas, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a criança entra mais cedo no 1º ano, com um currículo que não contempla a brincadeira, nem espaços para o brincar. Algumas escolas de Educação Infantil, preocupadas em ter quantidades de atividades para exibirem aos pais, veem na brincadeira, uma atividade simples, que deve ter algumas poucas horas apenas, destinadas a ela.

A brincadeira é vista apenas como uma atividade sem importância, que deve ocupar lacunas de horários. A brincadeira não pode e nem deve se transformar num instrumento diretivo apenas. O papel do educador deve contemplar vários aspectos da brincadeira, devendo também proporcionar brincadeiras livres, sem intervenções, que é um modo importante para que possa observar seu aluno, detectar possíveis problemas, pois através da brincadeira livre, a criança reproduz seu cotidiano. A educação que contempla o brincar, é uma educação cheia de significados, que promove o desenvolvimento da investigação e resolução de conflitos, de tomadas de decisões.

O SIGNIFICADO DE BRINCAR

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.(...) “Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e atividades práticas.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação dos desejos infantis. A brincadeira é uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e da representação da criança do papel dos adultos. A criança por intermédio das atividades lúdicas, atua nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Brincar não é somente um ato isolado da criança, é a própria representação do seu mundo, onde estas brincadeiras deixam de ser apenas uma distração infantil para se transformar numa atividade lúdica onde ela irá desenvolver todas as suas capacidades de raciocínio, extravasar suas potencialidades infantis e completar o seu desenvolvimento cognitivo. Se a brincadeira distrai a criança, também a transporta para o mundo que ela deseja, sela ele material ou apenas uma forma de mostrar que os sonhos dela podem fazer parte do seu mundo real, daquilo que ela deseja para si e para o outro, portanto ela socializa e retribui na medida em que expõe seus pensamentos neste ato aparentemente descontraído para quem observa, mas cheio de significado para o mundo infantil.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de Educação Infantil como direito social, foi instituído pela Constituição de 1988, onde as crianças passaram a ter o direito de serem educadas em creches e pré-escolas. É importante considerarmos que aqui no Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, até chegar a ser considerado como educação e a Educação infantil, passou a ganhar forma e necessidade de obrigatoriedade e ser vinculada à Secretaria de Educação, onde um novo status foi conferido à criança, garantindo-lhe direitos e reconhecendo um perfil de criança com necessidade de ser educada num espaço apropriado, onde o potencial cognitivo, motor e social poderia ser estimulado e desenvolvido para contribuir de forma significativa em sua formação para dos símbolos e seus significados. Mas apesar disto, o governo ainda não conseguiu manter de forma satisfatória em todo país os espaços de Educação Infantil para abrigar todas as crianças nesta faixa etária e o déficit de vagas só na Cidade de São Paulo, chega a três mil crianças por dia, não garantindo desta forma o que está na Constituição Federal, como Educação Infantil sendo obrigatória e dever do Estado como um todo.

O MEC definiu que as creches e pré-escolas não devem ser consideradas como um serviço simplesmente assistencial nem se limitarem a ser um estágio preparatório para a alfabetização. As legislações pertinentes ao tema são: Lei Nº 11274/2006, PL 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005, através da RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No seu artigo 2º explicita: Art.2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino - Educação Infantil -Creche: Faixa etária - até 4 anos de idade - Pré-escola: Faixa etária -4 anos e meio e 5 anos de idade. Aqui as creches , CEIs e EMEIs, passam a trabalhar sob nova percepção de atendimento, mudando as faixas etárias e tendo que se adaptar à Nova Legislação e à sua realidade de aprendizagem a conquistas com a Educação Infantil, baseando seu trabalho em três eixos: as brincadeiras, a movimentação das crianças e as relações afetivas que elas desenvolvem.

Por meio dos três eixos, o educador deve transmitir, de maneira integrada, informações das seguintes áreas: artes visuais, conhecimento de mundo, línguas escritas e orais, matemáticas e música.

"*Conhecer não é contemplar passivamente, mas, agir sobre coisas e acontecimento construindo-os e reconstruindo-os em pensamento"* . (PIAGET)

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(...) "A noção de espaço começa a se desenvolver na criança desde o nascimento e está sempre subordinado aos progressos da inteligência. É agindo sobre as coisas que a criança pode construir todo um sistema de relações espaciais referentes a seus próprios movimentos; e aos deslocamentos dos objetos entre si. Este conjunto de atividades vai propiciar a reconstrução das relações espaciais no plano de representação e, à medida que os questionamentos forem surgindo, haverá possibilidade crescente dessas, relações serem linguisticamente expressas". (SEBER Maria da Glória – Construção da Inteligência pela criança – Editora Scipione – 1989)

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e interagem com ele, são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que chama a atenção nas salas de Educação infantil é a pobreza frequentemente encontrada nos materiais, nas cores, na organização dos espaços; enfim, em tudo que pode auxiliar a rotina das brincadeiras infantis e levá-las aos desafios. Mas, não basta à criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso permitir que haja interação da criança com estes espaços.

De acordo com Montessori (1948), uma das condições essenciais de sua proposta que é a utilização das brincadeiras como formação e desenvolvimento na Educação Infantil, é permitir as manifestações livres das crianças. Essa liberdade se explicita na organização dos espaços, como mobiliário fixo, e das áreas interiores, aliada a criatividade dos professores, em um espaço onde as crianças se movimentem com liberdade na escolha das brincadeiras e na liberdade de expressão dos seus movimentos. O Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Educação Infantil devem considerar a criança em sua relação com os objetos e suas brincadeiras e brinquedos.

Segundo Gandini (1999) o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também, agradável e acolhedor, revelador das atividades em que as crianças possam atuar e representar de forma significativa seus sonhos e fantasias. As crianças necessitam de espaço para desenvolver sua criatividade, interagir com o meio e expressar seus movimentos sejam eles livres e ou dirigidos, para contestarem e ou manifestarem seus medos e sua criatividade representativa para seu interior. Wallon ressalta a necessidade de considerar os espaços de brincadeira atribuindo-lhe a liberdade de ação, reflexos pedagógicos e contribuição para a postura muscular, onde as crianças possam mover-se com liberdade de movimentos, e expressão e relacionar-se com o ambiente.

Para Vygotsky, o meio social também é fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. (...) “Em sua perspectiva o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é mero receptor; é um sujeito ativo em interação com o meio social constrói e reconstrói o mundo em uma relação de trocas. É fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar imaginar, construir em especial, um espaço para brincar, no qual certamente não será o mesmo para crianças em diferentes faixas etárias, pois neste contexto, o respeito às mesmas e a maturação cognitiva serão muito representativas para as crianças”.

Vygotsky afirma que o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação oportuniza a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Tudo surge ao brincar; é através da atividade de brincar que a criança se desenvolve, a brincadeira é uma das principais atividades que determinam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa intervenção, na educação infantil, dependerá do modo como o professor, organiza jogos, materiais e brincadeiras dirigidas relacionados aos diferentes campos do conhecimento avaliando em qual estágio de desenvolvimento das crianças serão os mais adequados e, do modo como organiza os cantos da sala de aula, ou de outros espaços externos se o ambiente permitir como biblioteca, casa de bonecas etc. Se o espaço não permitir, o professor pode trabalhar com os cantos rotativos, como a organização deles seja semanal ou por períodos dependendo da sua realidade e da capacidade de espaços físicos disponíveis para ele. No CEI Casa Blanca onde estagiamos e pudemos vivenciar o dia a dia das crianças, por estar localizado num espaço privilegiado de formação que é o CEU que conta com: biblioteca, quadras e parques externos, área de lazer, área verde, brinquedoteca, parque interno, sala de dança e até um teatro, esta organização fica mais fácil pois o professor pode criar os espaços itinerantes em diversas áreas e se apropriar de vários espaços diferenciados para realizar suas atividades com brincadeiras dirigidas ou apenas deixar as crianças usufruírem do que elas já possuem, cabendo ao professor ser apenas expectador, orientador e avaliador do processo. O que prevalecerá aqui não será a falta de espaços, mas a criatividade do professor para saber usufruir e explorar de maneira adequada os espaços.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. As atividades começam a despertar interesse na criança com a maturação cognitiva e esta apropriação dos brinquedos se dará aos poucos, portanto o incentivo às brincadeiras é de fundamental importância para elas nesta fase, mas se não ocorrer à criança irá apropriar-se da mesma forma desta aquisição de transporte do mundo real para o mundo da fantasia. Com ou sem interferência pois ela não faz uso apenas de brinquedos para se transportar e muitas vezes o faz de mãos vazias, apenas com o exercício da fantasia. Segundo o conceito Vygotskiano, que define o desenvolvimento cognitivo em: zona de desenvolvimento proximal – que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em maturação; funções que amadurecerão, mas que no momento estão num processo embrionário, ou ainda sobre outra percepção deste momento de desenvolvimento, a criança quando brinca não faz cópia ou modelo do outro, mas se reconstitui nas relações individuais do que é observado nos outros, que é a imitação. Portanto, o espaço não é dado, é construído – é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas pelas pessoas na instituição.

Froebel (1837) e Maria Montessori (1907), já legitimavam um espaço para crianças pequenas, que procurasse integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza – um espaço à luz das necessidades infantis.

De acordo com Maria Montessori, os materiais devem construídos a fim de desenvolver todos os sentidos e as noções espaciais. A condição fundamental da organização do ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição dos móveis e dos objetos que convidassem as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem

BRINCADEIRAS DIRIGIDAS

A integração entre o espaço físico e social da criança é de grande valia para garantir que as crianças possam usufruir todos os espaços sem deixar de manter o contato com os diferentes grupos, já que na Educação Infantil, os grupos são separados por faixa etária. Porém em nossas observações, as crianças tornam-se mais flexíveis, criativas e buscam com facilidade alternativas de ações, onde as brincadeiras, não são representativas apenas com brinquedos como bonecas, carrinhos, panelinhas, fogões dentre outros, elas também ganham um papel especial com fundamentos nas músicas infantis, na arte, onde a criança, imita, faz gestos e expressa seu desenvolvimento cognitivo, motor, desenvolve a fala e gestos considerados muito proveitosos para seu desenvolvimento. Neste contexto, observamos que no espaço educacional CEI, as crianças foram privilegiadas com o trabalho da música, das artes visuais e da formação dos espaços de brincadeiras, como a brinquedoteca, que ganharam um papel expressivo dentro do espaço educacional. A formação dos cantos pode delimitar e direcionar as brincadeiras, mas também valorizam e contribuem para a concentração e ajudam as crianças a perceberam a delimitação espacial, também de grande valia para a maturação cognitiva. A organização diante da visão que a criança tem da aprendizagem e da interferência que os educadores podem ter nestes momentos onde direcionar brincadeira, seja ela qual for como a arte, e as cantigas, podem dar respostas para os conceitos de desenvolvimento que se espera das crianças nesta faixa etária.

Observamos, dentre inúmeras outras coisas, as diferenças e semelhanças entre as crianças que apesar de terem a mesma idade, participam e interagem de maneiras tão diferentes aos estímulos das professoras da classe e ao grupo em geral, isto não é reflexo apenas do trabalho desenvolvido na escola, mas pressupõe que ela é motivada em casa e vive num ambiente onde a harmonia e o respeito aos seus movimentos, fazem a diferença, na forma como ela interage e participa e são nestes momentos que a delimitação da brincadeira dirigida pode ser avaliada pelos educadores, pois eles conseguem identificar, falhas, ruídos, as fantasias que a crianças representa com os brinquedos e se seu desenvolvimento está ou não sendo perdido por fatores externos ou internos e pode interferir de maneira saudável e ajudar a trazer de volta a concretização das ações conquistadas através do ato de brincar, pois neste momento a brincadeira vira trabalho lúdico e sério para os educadores e não deixa de ser prazeroso para as crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Para que a criança estabeleça a relação entre controle e emancipação, o professor deve permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas, sob o olhar atento do educador e não sozinhas no sentido amplo da palavra, pois deve se considerar aqui a segurança física da criança, pois devemos lembrar que muitas vezes nas manifestações ou disputas por brinquedos, as crianças que não dominam a fase da oralidade, brigam, mordem, batem e empurram os colegas que se aproximam e que para elas naquele momento representam uma "ameaça" ao seu mundo infantil e às suas fantasias, mas sobretudo o professor deve garantir uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem. Podemos interpretar tal situação, do que seja o protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como autor dos seus processos sociais, não "pedindo licença" para esta emancipação. A criança, na realidade é uma construção social, é um ser que existe em plenitude no aqui e agora, produzindo enredos e inserindo-se em cenários que, muitas vezes, não são feitos por ela, mas que ela pode apropriar-se livremente e interagir buscando seus próprios caminhos de aprendizagem. Segundo Froebel, para compreendermos o significado da organização do espaço com a intervenção do professor, seria oportuno lembrarmos que a denominação: "jardim de infância", dada por ele, tem dupla conotação. O nome "jardineiras", como eram conhecidas as professoras do jardim de infância – partiu da ideia de que as crianças eram como flores que precisavam ser regadas e cuidadas. Deste modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água. O modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência com espaços abertos e fechados. Espaços externos como os maiores e mais significativos. Espaços para atividades individuais, espaços para trabalhos coletivos. Amplo pátio, fontes de água, cenários para lazer e espaços cobertos para dias de chuva. Enfim a ênfase no contato com a natureza, a unidade harmônica da natureza-humanidade-universo.

Segundo Perrenoud 2002, a formação do profissional é articulada no processo ação e reflexão de sua prática, portanto não existe um momento em que é considerada concluída, pois a educação é um processo contínuo e ininterrupto. É preciso que haja uma reflexão sobre suas ações, e o envolvimento de todo o grupo na proposta feita pela coordenação, com a participação das professoras, foi nesta proposta de organização dos espaços coletivos e na busca da construção de vínculos entre os componentes do grupo que a equipe do espaço CEU procura manter seu plano de ação que abrange todas as áreas, para que elas não fiquem ociosas e sejam uma verdadeira contribuição para o espaço como processo educativo, já que o mesmo abrange áreas externas, que podem ser incluídas no processo de formação desenvolvido por Froebel.

As propostas pedagógicas das Escolas de Educação infantil estão atualmente mais centralizadas no trabalho lúdico e sócio construtivista, já que os novos educadores trazem das Universidades grande bagagem dos autores com este segmento como Wallon, Montessori, Frenet, Paulo Freire, dentre outros, e ai uma grande mudança nos paradigmas não internos das instituições, mas principalmente na formação do professor que reconhece na Educação infantil, o grande potencial das crianças, onde o trabalho para o desenvolvimento global incluindo a autonomia é fundamental para a construção

do crescimento e do despertar da inteligência da criança. Desta forma não é possível restringir espaço escolar ao espaço das paredes das salas de aula. São muitos os seus prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Análise da avaliação na Educação Infantil, a partir das observações, dos movimentos, das conquistas diárias, do desenvolvimento global (sensório, motor, cognitivo, social e emocional) e das ações, de educadores e das crianças é necessária para avaliar se os momentos dirigidos e livres são uma conquista da aquisição de aprendizagem como o esperado.

Os objetivos da avaliação neste estudo são o de analisar as concepções teóricas que norteiam a prática avaliativa dos educadores infantis, bem como identificar a função da avaliação, no contexto da Educação infantil e os procedimentos de avaliação, pautada na abordagem qualitativa das ações diárias. As representações de cada educador interferem sobre o foco e a prática da avaliação, discutidos coletivamente pelos educadores, nas representações do seu conhecimento e de sua prática de sua avaliação. Avaliar na educação infantil exige dos educadores muita observação, reflexão, registros diários e, sobretudo, grande sensibilidade. Jussara Hoffmann defende que não devemos pensar na avaliação como um ato classificatório, mas como uma ação de acompanhamento e promoção do desenvolvimento. A autora apresenta para isso estudos sobre áreas do desenvolvimento infantil, uma análise dos pareceres descritivos e encaminha procedimentos para a elaboração de relatórios de avaliação. A partir dos seus exemplos e ricos comentários, podemos perceber a importância dos relatórios descritivos em avaliação mediadora.

Finalizamos com a avaliação das atividades desenvolvidas no CEI (Centro de Educação Infantil) Casa Blanca, onde este trabalho está pautado e implantado um projeto educacional voltado para o desenvolvimento e à aprendizagem das crianças de zero a 4 anos com o Projeto “Brincar é coisa séria”. Nossas observações centradas em um trabalho que está sendo desenvolvido, a partir das reflexões sobre a importância do papel das brincadeiras livres e dirigidas como aquisição de conhecimento e no desenvolvimento, respeitando-se as fases de desenvolvimento cognitivo e maturação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, refletimos sobre a questão das brincadeiras e brinquedos na educação infantil, como construção de conhecimento concreto, aquisição da linguagem através da releitura de imagens e desenvolvimento motor, cognitivo e social, onde a (curto, médio e longo prazos), cada instituição de educação infantil faça das atividades lúdicas uma arte da aprendizagem não formal e do desenvolvimento integral das crianças, capaz de desenvolver projetos pedagógicos em parceria com os demais educadores, enfatizando os aspectos cognitivos, sociais motores e culturais com a

brincadeira infantil. Neste sentido, o objetivo central deste estudo foi de analisar a importância do brincar na Educação Infantil, pois, segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

A partir desta visão, está o papel fundamental do educador, que atua, aprofundando conceitos e linguagens verbal e não verbal, para dar significado aos momentos de brincadeiras e dos brinquedos em geral e neste contexto, pensamos a brincadeira, não apenas no manuseio de brinquedos em si, mas em todos os momentos de descontração da criança, onde uma simples brincadeira de "fingir" que está dormindo, ou embalando o sono de uma criança que não tem nas mãos, cria um significado para seu mundo partindo do surreal para o mundo real. Nesta função o papel do professor, não se resume apenas em administrar a dinâmica da sala, mas ser um perceptor de todo o processo de aprendizagem adquirido nestes momentos muitas vezes sublimes por ser tão exteriorizado pela criança seu mundo real e imaginário.

Para o professor de Educação Infantil, mais do que apenas ser um cuidador, ele é responsável por um processo, que tem um significado enorme para sua aprendizagem, pois é a maturação cognitiva, motora e social que estará em formação e estes requisitos serão de grande valia para a Educação Formal. Ele é responsável por possibilitar que esta aprendizagem ocorra de maneira significativa, transformando sua rotina diária em momentos lúdicos e prazerosos, arrancar sorriso das crianças, despertar-lhes a emoção, deixar que se confrontem de maneira saudável com os colegas, que participem da disputa pelos brinquedos e que se apropriem das suas próprias brincadeiras para trazer para fora o que interioriza, sendo um condutor de sua aprendizagem e dando significado aos símbolos e suas simbologias. A brincadeira na educação infantil proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, deste modo, à criança estará resolvendo conflitos, hipóteses e manifestando suas emoções, além de desenvolver a capacidade de transportar-se do mundo real para o imaginário e estabelecer contato entre eles e demonstrar sua opinião em relação aos outros. É neste contato entre o real e o imaginário que sua percepção pode ser alcançada através da maturação cognitiva, motora e da convivência social.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/**- Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2. Acesso 09 fev. 2023;

Centro Universitário de Maringá – **CESUMAR**, Maringá – Paraná, novembro de 2009. mangela@ cesumar.br - acesso 09 mar. 2023

DICIONÁRIO AURÉLIO – 2003;

FROEBEL – **E o surgimento do Primeiro Jardim de Infância**, http://www.pedagogia em foco – acesso 09 mar. 2023;

HORN Maria da Graça Souza – 2002;

JUSSARA HOFFMAN – **Avaliação Mediadora - Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade.** 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola.** Disponível na Internet via: http://www.psico-pedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?. Acesso 12 mar. 2023;

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet via: http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html. acesso em 13 mar. 2023;

MONTESSORI Maria (1948);

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil.** Disponível na Internet via: http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778, acesso em 13 mar. 2023

Perrenoud, Phd. (2002). **Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambiguidade?** Pátio. Revista Pedagógica, n° 23, setembro-outubro, pp. 8-11 [2002_28]. Acesso em 13 mar. 2023;

SEBER Maria da Glória – **Construção da Inteligência pela criança** – Editora Scipione – 1989;

VYGOTSKY, L. S **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998;

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

O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

ELIREGINA SANTIAGO
Licenciatura plena pela faculdade Paulista de Ciências e Letras, 2001
Email: elireginasantiago@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as atribuições e desafios do pedagogo enquanto gestor escolar, tendo como objetivo a sistematização do trabalho pedagógico, situando a função específica deste profissional no contexto escolar. Essa discussão apresenta a problemática da descaracterização do papel do pedagogo no interior da escola, dando ênfase à abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. O profissional "pedagogo", encontra-se fragilizado em seu papel e suas tarefas se concretizam indefinidamente deixando-se levar ao acaso, de acordo com as necessidades diárias. Este profissional tornou-se um multitarefeiro no ambiente escolar, desempenhando diferentes funções, pertinentes ou não ao cargo que ocupa. A escola nessa perspectiva assume um papel muito importante e precisa voltar-se para novas realidades, através da ligação com o mundo político e cultural, lutando contra a exclusão social. Tomando como ponto de partida, aspectos relevantes que influenciaram a prática deste profissional ao longo da história, sugere-se um estudo entre os pedagogos, contrapondo a realidade escolar com as teorias que possam levá-los a rever através de uma reflexão crítica, o seu papel, e a partir daí, tomar sua posição na organização e efetivação do trabalho pedagógico, com planejamento e articulação coletiva junto aos demais segmentos da escola, pois em qualquer que seja o tipo de sistema de ensino escolar, a função dele será de provocar a melhoria do funcionamento na escola, encontrar soluções para problemas e inovar para garantir a qualidade e a eficácia do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo; Gestão; Escola.

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu das dificuldades encontradas pelo pedagogo na organização e na efetivação de sua prática no interior da escola. A diversidade de funções que são determinadas através das ocorrências conflituosas do cotidiano escolar ocupam a maior parte do tempo deste

profissional, que acaba secundarizando a sua função específica, em detrimento a outras de cunho pedagógico ou não.

O pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença, é fundamental na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na efetivação das propostas.

É o mediador no processo ensino - aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas. A partir das considerações acima apontadas, este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões teóricas e práticas, referentes ao papel do pedagogo na escola, de forma que possa subsidiar a organização sistemática e prática das atividades pedagógicas e administrativas, situando a função específica deste profissional no contexto educacional.

As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo requerem que a escola atenda a estas novas exigências:

Segundo Penin:

> “A escola a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Assim, a função social varia relacionando-se aos mais diferentes momentos da história, culturas, conforme a região e povos que constituem a comunidade escolar. As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo requererem que a escola atenda a estas novas exigências.” (2001.p.2017).

A educação é um processo intencional de apropriação dos conhecimentos histórico-culturais produzidos pelo homem e difundidos de geração em geração. Esse contexto educacional acontece, de forma sistematizada, no âmbito da instituição escolar e para assumir a função de formar sujeitos aptos a exercerem o papel de cidadãos é pertinente à realização de um trabalho articulado entre todos os indivíduos que compõe a escola com o intuito alcançar fins democráticos.

Cabe a escola e seus participantes, assumir uma postura democrática, entendendo o processo educacional como aquele que proporciona ao educando as condições necessárias para exercer um papel ativo perante a sociedade, tornando-se um sujeito político e crítico.

Refletir sobre a função social da escola é idealizar as mudanças que se fazem necessárias para acompanhar a evolução da sociedade. Este é o caminho que a escola precisa trilhar na busca de espaços e de mecanismos de participação, sendo estas ações fundamentais para a construção de um processo de gestão democrática.

Este tipo de gestão pressupõe a organização pedagógica, administrativa e de pessoas. Essas dimensões correspondem à realidade escolar, e não podem ser tratadas de forma individualizada, mas devem atuar de maneira integrada de forma a garantir o processo educativo.

Nessa perspectiva, compreende-se a organização escolar democrática como sendo aquela onde a gestão escolar, assumida pela colaboração do pedagogo, possibilita condições reais e igualitárias para que cada funcionário exerça um papel ativo na instituição, participando de todas as etapas de elaboração e execução das atividades pedagógicas.

Na gestão escolar, cada profissional assume um papel que lhes são próprios, além de possuir

uma importância na organização do trabalho administrativo e pedagógico. O diretor, o pedagogo e os auxiliares administrativos, compõem a gestão escolar e regem todo o trabalho político administrativo assumindo funções com características específicas.

Em face dessa discussão, nosso estudo tem como proposta as seguintes temáticas: O trabalho democrático no desenvolvimento da gestão escolar; e as atribuições do pedagogo.

Nesse contexto, o setor pedagógico da escola, parte integrante da gestão escolar tem importante papel a desempenhar principalmente no que se refere a refletir e conduzir ações no sentido de buscar soluções para um melhor aproveitamento dos trabalhos docentes e dicentes. Ações essas que atendem os princípios da universalização e democratização do ensino, da inclusão, da diversidade cultural como um dos pontos de grandes discussões atuais no setor educacional, um currículo que busque qualidade de ensino.

No âmbito da escolar, deparamos com a multiplicidade das tarefas pelas quais respondem, habitualmente, o pedagogo, sendo que isto reflete diretamente na organização do trabalho pedagógico em articulação com os demais educadores.

A concepção de Libâneo (2010, p. 61) referenda esta premissa, quando o autor assim se expressa:

> "A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula."

Neste contexto, encontram-se os pedagogos que atuam nas escolas preenchendo as demandas em equipes pedagógicas. São egressos das diferentes habilitações do Curso de Pedagogia, que vem sofrendo alterações com o tempo, buscando adequar-se à demanda existente tanto no âmbito legislativo quanto no âmbito social.

Ora são supervisores escolares, ora são coordenadores pedagógicos, ora são orientadores educacionais e atualmente denominados professores pedagogos, desempenhando diversas funções, vinculadas ou não ao seu papel.

Huberman (1986, p. 8), afirma que "Na verdade, os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos" (apud NÓVOA, 2006, p. 73).

A diversidade de funções que são atribuídas ao pedagogo, através das ocorrências disciplinares, infracionais e administrativas, tomam conta da maior parte do tempo o qual poderia ser estendido para a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Para Pimenta (1995, p.177),

> [...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turnos numerosos, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los), manutenção do prédio em condições deficitárias, falta de material didático, distribuição da merenda, problemas administrativos de toda ordem, até questões de violência. Tal quadro exige dos especialistas, quando estes existem na escola, que se incumbam da solução dos problemas imediatos.

Isso faz com que perca de vista no interior da escola, a característica principal deste profissional que é planejar, decidir, coordenar, executar ações, acompanhar e controlar, avaliar as questões didáticas e pedagógicas de forma articulada com os demais profissionais, buscando a efetivação no processo ensino - aprendizagem.

Portanto, o pedagogo deverá articular coletivamente as ações na escola, de forma, que todos os envolvidos no processo ensino - aprendizagem, possam ter conhecimento de todas as funções que são exercidas na escola e também competência para direcionar as ações assumindo com responsabilidade a sua área ou função específica. Dessa forma, o pedagogo não será o multitarefeiro, cumpridor de tarefas alheias à sua função, mas desenvolverá um trabalho de “assessoria ao processo ensino - aprendizagem, desenvolvido na relação professor - aluno" (PIMENTA, 1985, p. 35).

Assim, a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente (PARO, 2006, p. 27).

Daí, a importância da existência do Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente e sistematizado, de forma a garantir a efetivação do processo ensino – aprendizagem, levando em consideração, que a concretização desse processo se faz pela apropriação do conhecimento historicamente produzido, à classe que frequenta a escola pública, [...] que precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2005, p. 80).

Para Veiga (1998, p. 9):

> O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a não delimitação das tarefas diárias do gestor pedagogo em seu próprio local de trabalho, tornando-se uma situação surpresa, pois o desempenho de suas tarefas surge conforme as necessidades do dia, solicitadas pelos seus companheiros professores e algumas vezes até mesmo pela secretaria ou direção da escola.

Buscando suprir as necessidades educacionais vivenciadas em cada momento histórico, o pedagogo, tornou-se um profissional mencionado nas leis de diretrizes e bases da educação nacional, ora como especialista, ora como generalista.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo elucidar as dificuldades encontradas pelo pedagogo

no âmbito escolar e a descaracterização de seu papel que ora são supervisores escolares, ora são coordenadores pedagógicos, ora são orientadores educacionais e atualmente denominados professores pedagogos, desempenhando diversas funções, vinculadas ou não ao seu papel.

JUSTIFICATIVA

Ao entender que a escolarização deve ser uma conquista e um desafio aos que estão envolvidos na área, deseja-se buscar a superação das dificuldades encontradas através do trabalho pedagogo no sentido de articular ações entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, desenvolvida com literaturas publicadas e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

A função social da escola, no centro da gestão escolar é um dos assuntos mais debatidos atualmente. Num período de grandes transformações na história da humanidade, cabe à escola a função de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

As instituições escolares na atual conjuntura precisam repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o processo capitalista mundial. Para Libâneo (2008), este novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos e as mudanças do conhecimento afetam a forma de organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e consequentemente nos sistemas de ensino e nas escolas.

Essas mudanças afetam o sistema educacional, exigindo-se a adequação aos interesses do mercado e investimento na formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção. As pessoas precisam adquirir as habilidades necessárias a sua qualificação profissional.

> É fato que as novas realidades do mundo do trabalho requerem trabalhadores com mais conhecimento, cultura, preparo técnico. Sendo assim, o usufruto ou a falta da educação básica (incluindo novas habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser determinante da condição da inclusão ou exclusão social, porque mercado de trabalho não aceita mais mão-de-obra não qualificada. (LIBÂNEO, 2008, p.48)

Como as ações didáticas-pedagógicas estão inseridas em todos os contextos institucionais e o pedagogo é o profissional responsável em mediar as atividades pedagógicas, deve contar com o auxílio dos demais sujeitos que fazem parte do núcleo escolar, portanto constitui-se em um trabalho coletivo. O pedagogo sozinho não irá modificar a realidade da escola, daí necessita do auxílio de

uma gestão democrática que facilite as relações sociais na instituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996 estabelece as normas de gestão democrática na escola em seus artigos 3º e 14º. No art. 3 VIII, estabelece a garantia da gestão democrática na rede pública.

Todavia, reitera-se que a gestão democrática deve acontecer tanto na esfera pública como na esfera privada e o art. 14 afirma a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a necessidade da efetiva presença da comunidade nas atividades escolares. Sobre a pertinência da efetivação de uma gestão democrática, Paro (2001, p. 52) diz:

> Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, tonar-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início do trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária.

Já o papel do pedagogo, Libâneo (2004 p. 221) afirma que é: “Planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. Dentre as principais atividades do Pedagogo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico é uma das mais importantes.

No demais vale considerar que esta elaboração não acontece de maneira fragmentada dos demais sujeitos que constituem a escola. O projeto político pedagógico ordena as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola e o pedagogo é o responsável em fazer a articulação das ações pedagógico-didáticas e curriculares.

Logo, o papel do pedagogo deve ser direcionado a um trabalho coletivo para que possa organizar os recursos pedagógicos e didáticos auxiliando nas práticas dos professores, nas rotinas, atividades pedagógicas que devam ser cumpridas e mediando todo o trabalho educativo para que professores possam ser orientados e que o ensino seja direcionado para novas estratégias em benefício da aprendizagem significativa por parte do aluno. Quanto à presença e utilidade do pedagogo, Pimenta (1991 p. 178) afirma:

> A presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino/aprendizagem com os objetivos sociopolíticos

A escola dentro deste contexto precisa criar um novo significado em relação a sua forma de organização escolar, para que se torne eficiente e democrática no processo de formação do cidadão, em frente a era da globalização.

A Gestão Escolar Democrática surge para fixar novas ideias e estabelecer na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dinamização da rede de relações que existe no contexto interno e externo da escola.

Por Gestão Democrática entende-se que é uma forma de melhoria na convivência humana, que se constrói na cultura do povo e de sua história. Num convívio pela busca do exercício coletivo e participativo da comunidade junto ao poder público, fortalece a democracia, ou seja, os agentes

de uma comunidade são coautores das ações de uma sociedade da qual fazem parte. Bordenave (1994, p.8) afirma que “Democracia é um estado de participação”.

Destaca-se a necessidade de conhecer os objetivos pedagógicos e uma forma de alcançá-los.

Krawczyk (1999 apud EZPELETA1992; BALL 1993) destaca que é no campo da sociologia da educação e consequentemente no cotidiano escolar, que aparece nitidamente o caráter da forma de organização da escola traduzido no âmbito administrativo da gestão pedagógica e nas condições de trabalho docente.

As instituições escolares devem reorganizar seu papel diante das transformações que caracterizam o processo capitalista mundial. Portanto, a escola e os professores possuem um papel insubstituível, que é o de proporcionar as condições intelectuais, de modo a ampliar a capacidade reflexiva e crítica em relação à difusão do saber e da informação. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento. Atribui-se também a responsabilidade de oportunizar um ambiente onde se divide e multiplica o processo de construção.

Nesta perspectiva, a Escola é capaz de contribuir com sua parcela significativa para as mudanças sociais, ou seja, em nível econômico, político e do grupo que detém os meios de produção sobre o restante da sociedade. Uma escola preocupada com a transformação social exigirá da direção, da orientação pedagógica e do corpo docente, mentes abertas para o mundo e o saber. Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de arte, de cultura, de lazer, de ética e de bem-estar. Porque escola grande se faz com grandes cabeças (é certo!), mas também com grandes corações, com muitos abraços, que se estendam em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes (REDIN, 1997).

Nesse sentido, a escola deve ser capaz de promover o bem-estar social, bem como o desenvolvimento de objetivos comuns entre todos os sujeitos envolvidos no processo. Para que atinja esses objetivos, a escola precisa se organizar. Esta organização parte do coletivo, de modo que cada um dos segmentos assuma sua corresponsabilidade para com a educação.

Para Lück (2006, p.201):

> O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (p.201).

Torna-se imprescindível que o diretor saiba envolver sua equipe na realização de projetos que resolvam a situação de forma que esta transformação faça com que os profissionais compreendam melhor a realidade educacional em que atuam. Ao se resolver tais problemas, a comunidade adquire consciência de seu poder de mudar a realidade, com os recursos disponíveis que lhe são confiados.

Neste olhar, a principal missão está em oportunizar o desenvolvimento do potencial humano, suas habilidades, capacidades e conhecimentos, com autodisciplina decorrente de uma gestão autônoma e responsável. Conforme apresenta Hora (2005, p.18): “[...] principal função é realizar por intermédio da administração, uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir atendimento às necessidades de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o profissional “pedagogo”, encontra-se fragilizado em seu papel e somando-se a carência de ordem administrativa, material e humana existente no interior das escolas, a falta de planejamento e organização dos papéis contribui para a descaracterização do pedagogo e consequentemente dos demais profissionais.

É preciso definir com clareza a especificidade do trabalho, distinguindo a competência das funções, de forma que cada integrante do grupo seja comprometido, assumindo com coerência e responsabilidade suas ações, vinculando-as ao resultado do processo ensino – aprendizagem.

Em uma época de mudança, faz-se necessário transformar a realidade a qual fazemos parte, ou seja, as práticas educativas. Portanto, para que este fato se concretize, a escola precisa ter uma vivência de gestão escolar democrática, baseada na participação, num crescente processo de renovação. Não se admite mais as velhas práticas rotineiras e ultrapassadas, encontradas em muitas de nossas escolas. O reflexo está no mau desempenho e consequentemente no fracasso das instituições.

Nesta perspectiva, a presença do pedagogo é fundamental para nortear as ações, que deverão ter como princípio o Projeto Político-Pedagógico da escola. Não basta apenas caracterizar a função do pedagogo. É preciso redimensionar esse profissional no interior da escola, de forma que o seu trabalho seja realmente voltado à obtenção de melhores resultados no processo ensino - aprendizagem que acontece na relação professor - aluno na sala de aula.

Para isso, é preciso criar condições que deem possibilidades ao pedagogo para pôr em prática o seu referencial teórico, limitando o seu espaço de trabalho ao número e características das turmas a serem atendidas, considerando o ideal, não o real.

Também deverá ser levado em consideração a divisão do trabalho burocrático e atendimento às demais questões pedagógicas. Soma-se aqui, a Educação Especial, que se encontra no interior da escola, necessitando de uma proximidade maior do pedagogo, tanto com relação ao encaminhamento, quanto ao acompanhamento desses educandos. Campo este que necessita de uma disponibilidade maior do profissional pois as tarefas práticas e as burocráticas são bastantes elevadas e exigem dedicação contínua.

Considerando ainda a diversidade de formação profissional devido as reestruturações sofridas ao curso de pedagogia ao longo do tempo, podendo limitar a atuação deste profissional no campo educacional atual é necessário também criar espaços para estudos no próprio ambiente de trabalho, buscando na teoria, a partir da prática responder as questões relevantes ao seu papel na escola. Para isso, é importante direcionar um cronograma que atenda tal necessidade por meio de horas - estudos, garantindo ao pedagogo a sua formação continuada em serviço.

No entanto, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas, tendo como referencial o papel do pedagogo e as demais funções pedagógicas e administrativas, incluindo os profissionais que exercem funções a nível de Ensino Médio, também considerados “educadores”, podendo

contribuir para uma melhor organização do trabalho pedagógico, porém, parecem alheios às questões pedagógicas e resistentes à participação nas discussões e tomada de decisões. Se lutamos por uma escola democrática, é preciso que sejamos conscientes do comprometimento e reciprocidade que a democracia exige. A negligência de um membro, poderá comprometer os resultados do trabalho de todos.

São necessárias mudanças urgentes, a fim de que se garanta uma formação competente de seus alunos, de modo que possam ser capazes de enfrentar criativamente, com espirito crítico, os problemas mais complexos da sociedade.

Em caráter abrangente na gestão escolar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, diretores, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, pais, órgãos colegiados, são gestores, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática, garantindo a qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 20

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a escola**.4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF, 1996.

CARVALHO, E. J. G. et al. Gestão Escolar . **Secretaria de Estado de Educação do Paraná.** Maringá, 2008.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo, Makron Books, 1999.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. São Paulo: MC Graw-Hill, 1979.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, D.M da. **Gestão e Educação. Administração educacional, um compromisso democrático.** São Paulo, Editora Ática, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, D. L. da. **Gestão Democrática na Escola.** Campinas. Papirus, 2005.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação e Sociedade**. Campinas. n.67. p. 112 – p.149, 1999.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, P.G; SANTOS, S. M. **O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educere et Educare, Cascavel, Unioeste, v.2, n.4,p.77-90, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Makron Books, 1996.

MARTELLI, A. C. **O Pedagogo numa perspectiva de trabalho coletivo na organização escolar.** ANALECTA, Guarapuava, Paraná, v.4, n.1, p.19-28, jan/jun, 2003.

MEDINA A. da S. **Supervisão: da ação exercida a ação repensada.** 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

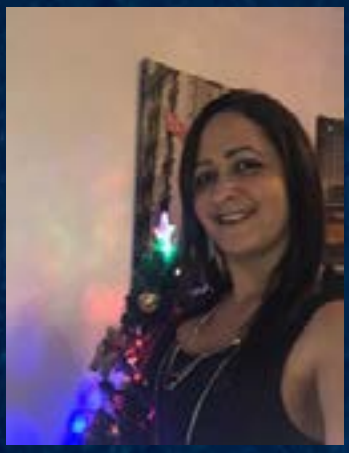
SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**.3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINAYO. M.C de S.(org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. HUCITEC. 1993.

MINASI, L.F. **Participação cidadã e escola pública: a importância da A. P. M**, Campinas: Unicamp, 1997. Dissertação de Mestrado em Educação.

OLIVEIRA, ROMUALDO P. de; ADRIÃO Thereza (orgs). **Gestão, financiamento e Direito a educação**. 2ed, São Paulo: Xamã, 2001.

TEMPOS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELISANGELA VIEIRA LINO
Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2006); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Mozarteum - FAMOSP (2017); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Ensino Fundamental I no SESI - Serviço Social da Indústria e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Nini Duarte na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe reflexão sobre a importância da organização do tempo e as interações na educação infantil. Sabemos que é de suma importância considerar no planejamento das atividades diárias as necessidades físicas, biológicas, afetivas e sociais da criança. Elas precisam compreender a rotina que lhe é apresentada, para que elas possam se relacionar, explorar, aproveitar, criar e recriar. No entanto, elas precisam de um determinado tempo, para assimilar tudo isso, e cabe aos profissionais respeitar e trabalhar esse tempo, pois é um momento delicado e de acolhimento para a criança. O trabalho em grupo, na educação infantil, é uma prática bastante comum. No entanto, saber tirar proveito disso para potencializar as aprendizagens das crianças é algo que poucos professores dominam.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo; Interação; Grupo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A palavra espaço tem uma conotação diferente da palavra ambiente. O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Diante do exposto, é importante mencionar quão sério é tratar da vida infantil, pois o tempo na escola requer um planejamento, uma elaboração, uma organização do espaço destinado à criança, o tempo que ela necessita para assimilar essa sua nova rotina. Tanto a instituição escolar, quanto o professor devem estar preparados para o acolhimento dessas crianças, respeitando a individualidade de cada um.

Observa-se que cada criança tem seu determinado tempo de aprender, e cabe ao professor, intervir, acolher, agrupar, entendendo e conhecendo as habilidades, individualidades e limitações de cada criança. Para isso, o professor deve oferecer diversas formas de apresentação dos conteúdos. As crianças aprendem por diferentes caminhos: uns aprendem sozinhos, outros aprendem no grupo, uns aprendem brincando, cantando, dançando ou jogando.

Não há um jeito certo para aprender e muito menos ensinar. Há possibilidades e tentativas de erros e acertos que nos fazem avançar.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA

Neste artigo vamos abordar assuntos em relação ao tema “A organização do espaço e do tempo da Educação Infantil e as interações”. O trabalho pedagógico, principalmente na educação infantil, requer uma organização do espaço físico, assim como para diferenciar o espaço e tempo na vida da criança. É evidente que a escola é uma referência para a criança, pois passa um período considerável do dia neste local.

Segundo a lei (nº 12.796, de 4 de abril de 2013) / Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” Diante disso, é possível perceber que é fundamental a criança frequentar a escola desde cedo e a participação dos pais nesse processo é essencial, para esse primeiro ano de adaptação.

Craidy & Kaercher (2001), apontam que:

> Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 67).

No entanto, a organização diária das atividades de Educação infantil deve ser cabível ao tempo de estadia da criança na escola, e com o professor sempre as observando, e como elas assimilam se realmente estão aprendendo. Pois se não tiverem obtendo o aprendizado o professor tem que mudar a forma de ensinar, contudo trabalhando o tempo e espaço que lhe foi concebido.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao organizar o ambiente escolar na educação infantil faz-se necessário levar em consideração o tempo e espaço como fatores de fundamental importância. Nesse sentido, será enfatizado principalmente a dimensão espacial/física e a dimensão temporal. Por que quando se fala em espaço na educação infantil refere-se a totalidade do espaço na escola, ou seja, nada mais que o modo de distribuição da organização de móveis e materiais que formam esse chamado “espaço”. Além de que o ambiente escolar é um local composto por diferenças como gostos, sons e cores.

Para Horn (2004):

> "O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades e usos". Assim percebe-se que o espaço é agente transformador que se adequa de acordo com a criança. Tendo em vista que esse ambiente é construído especialmente pela criança e juntamente com os pais, professores e corpo docente. Conforme a criança cresce o espaço vai mudando, para suprir suas necessidades, os pais também são responsáveis por parte dessa construção contínua de um novo espaço. (HORN, 2004, p.74).

De acordo com Oliveira (2011), a formação de uma proposta pedagógica para a educação infantil deve estar envolvida à realidade, a região e a estrutura de cada instituição e alunos, bem como à realidade social mais ampla. Considerando esses aspectos é notório que o meio que a criança vive é de suma importância para realizar essa proposta pedagógica

Desse modo, o espaço tem em sua dimensão a concordância da cultura daqueles que o residem. É por intermédio do mesmo que as crianças estabelecem o aprendizado do meio ao qual estão inseridas, por isso as atividades em grupos são muito importantes, para as crianças aprenderem a conviver em sociedade e dividindo suas ideias e ensinamentos, obtendo assim uma ligação intensa por meio do espaço.

Por outro lado, a organização da rotina de sala deve ser adequada ao tempo de permanência da criança na escola, pois o aluno precisa criar seus espaços na sala de aula.

Segundo Craidy & Kaercher (2001):

> Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem à criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 68).

A rotina deve ser pensada a partir do planejamento feito pela equipe pedagógica e professores, traduzida no plano de trabalho ou de aula. A rotina possibilita à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola. Promover momentos para cantar, ouvir músicas, ler histórias, parlendas, poemas, assistir filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os materiais como brinquedos. Para as crianças maiores, propor atividades com situações de agrupar, tirar, subtrair, repartir, registrar quantidades.

Todas essas atividades devem ser realizadas a partir de brincadeiras, jogos, que permitam a socialização, a integração entre as crianças e com o meio, sua autonomia. Seus objetivos devem contemplar o proposto na organização pedagógica, ou seja, as situações de aprendizagem devem ser intencionais.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

É evidente que a escola tem um papel muito importante no trabalho pedagógico, pois a escola é um ponto de referência na vida do aluno, por conseguinte para sua família. É essencial que as instituições de Educação infantil se programem minuciosamente sobre os espaços destinados às crianças.

Quando se fala em organização em escolas é importante citar sobre espaço físico, pois ele

está ligado diretamente com o desenvolvimento da criança, a forma que a instituição trabalha este espaço, pode persuadir de maneira positiva ou negativa.

Segundo Horn (2004):

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p.28)

Sendo assim, o espaço físico, ligado à Educação Infantil, é um componente fundamental a se acatar. O mesmo deve ser um lugar organizado, acolhedor, agradável e desafiador para que, as crianças sejam capazes de criar suas brincadeiras, e executá-las de forma livre e segura, e sintam prazer de estar naquele determinado espaço, pois é importante que a criança não o veja como se fosse uma obrigação.

É de responsabilidade de o educador organizar cada espaço, e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Carvalho & Rubiano (2001) falam que:

> “A variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores”. (CARVALHO & RUBIANO, 2001, p.111).

No entanto, ao organizar uma sala de aula, o profissional tem que ter muito cuidado, para não acabar confundindo a mente dos alunos, tem que ter todo um planejamento sobre o espaço a ser utilizado, as cores do local, e os objetos a serem usados. Esse ato de decorar o espaço infantil é algo que o professor tem que fazer com frequência, e de preferência com os trabalhos dos próprios alunos, isso os motiva a desenvolver suas habilidades de imaginar e criar. Visto que toda criança já nasce com uma frequente curiosidade que a faz buscar tudo que é novidade para ela.

APRENDER EM GRUPO

O trabalho em grupo, na educação infantil, é uma prática bastante comum. No entanto, saber tirar proveito disso para potencializar as aprendizagens das crianças é algo que poucos professores dominam.

Desde os tempos mais remotos, o trabalho em equipe é exercitado pelos seres humanos para garantir a sobrevivência da espécie. Cada qual contribuindo com suas habilidades, os integrantes do grupo se complementam com foco em um bem comum.

Embora os objetivos tenham mudado ao longo dos séculos, o propósito do trabalho em equipe permanece o mesmo. Cada um demonstra seu conhecimento, experiência e potencial para aumentar o dos outros e juntos alcançar um objetivo.

Como uma equipe, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus pares, bem como com

pessoas de diferentes faixas etárias. Dessa forma, ela pode desenvolver habilidades interpessoais, integrar-se melhor à sociedade e aprender a viver em harmonia com os outros.

Num grupo de pessoas encontramos diferentes ideias, culturas, crenças e costumes. Assim, as crianças vivem em ambientes diferentes e praticam o respeito às diferenças. Incentivando a tolerância, ela entende o valor e a importância de cada indivíduo na sociedade.

Crianças mais tímidas e introvertidas se beneficiam do estímulo ao trabalho em equipe, pois têm a oportunidade de socializar e fazer amigos. Isso aumentará sua autoconfiança e segurança ao lidar com as pessoas.

Saber como expressar suas ideias é fundamental para fazer parte de uma equipe. Portanto, o trabalho em equipe ajuda a criança a desenvolver suas habilidades de comunicação. Afinal, ela precisa interagir com os outros, e isso só é possível se ela souber organizar seus pensamentos e expressá-los.

Quando uma criança trabalha em equipe, ela percebe que está começando a fazer parte da equipe. Ela não se sente mais sozinha ou isolada e sente que o que ela faz conta e ajuda a se encaixar no coletivo. Este é o ponto de partida para encontrar o seu lugar na sociedade.

Além de expressar seus pensamentos e ideias, trabalhando em equipe, as crianças também precisam aprender a ouvir seus colegas. Precisam entender o que os outros estão dizendo, então é necessário desenvolver habilidades de escuta ativa, bem como de interpretação.

Conseguir atenção e aprovação é ótimo, porém, precisa acontecer da forma correta para que a criança não se torne egocêntrica e egoísta. O trabalho em equipe ajuda a evitar isso porque incentiva o altruísmo. Faz com que a criança perceba que nem sempre é ponto de destaque, mas a conquista é de todo o grupo, e o mérito foi coletivo.

O pensamento crítico contribui para ajudar as crianças a aprender a resolver problemas. Mas é ainda mais reforçado porque ela está exposta ao modo como as outras crianças pensam. Cada um pensa de um modo diferente, e quando ouvimos os outros, descobrimos caminhos que ainda não havíamos percebido.

Quando trabalhamos em equipe, surgem muitas ideias, algumas boas, outras nem tanto. Portanto, toda a equipe precisa pensar em conjunto para encontrar a melhor solução. Dessa forma, a criança aprende a analisar criticamente, a refletir sobre os caminhos necessários para chegar ao objetivo almejado e se a abordagem encontrada é realmente viável.

COMO O EDUCADOR PODE INCENTIVAR O TRABALHO EM GRUPO

Para desenvolver as habilidades de uma criança, não importa quão facilmente ela se comporte, ela precisa receber estimulação adequada. Dessa forma, suas habilidades avançam da maneira certa e de forma positiva, trazendo benefícios em todas as áreas da sua vida.

Em situações de trabalho em equipe, pode-se aplicar diferentes técnicas para desenvolver

essa habilidade na criança.

Uma criança pode realizar pequenas tarefas em casa para poder contribuir com a família. Atividades como tirar a mesa, lavar ou tirar a louça, tirar o lixo, carregar as compras e arrumar a casa são ótimas maneiras de praticar o trabalho em equipe. Algumas famílias tentam impedir que uma criança faça esse tipo de tarefa para que ela possa passar mais tempo aproveitando as coisas que gosta. Quando fazemos isso, atrapalhamos o desenvolvimento e o aprendizado do trabalho em equipe e a criança pode se sentir incapaz de ajudar.

Diversas ações e campanhas são desenvolvidas para promover o bem coletivo. É o caso das arrecadações de roupas, brinquedos e mantimentos. É importante incentivar a criança a participar dessas atividades, mostrando-lhe o propósito da ação. Ela entenderá que, quando as pessoas trabalham juntas, podem alcançar grandes resultados, e esse impacto é muito mais amplo e significativo. A preocupação deixa de ser consigo mesmo e o foco passa ser o bem estar do outro.

Os pequenos também podem cuidar de tarefas importantes como escolher regularmente os brinquedos para doação, separar o lixo reciclável ou cuidar dos bichinhos da família.

Nunca é cedo demais para uma criança começar a amadurecer e assumir algumas responsabilidades. Afinal, isso acontece na sua vida escolar também, então quanto antes trabalharmos essa habilidade, melhor.

Para incentivar o trabalho em equipe, as crianças precisam interagir com outras pessoas. Então, promova esses momentos para as crianças possam se socializar com as outras crianças de outras turmas.

Por exemplo, pode-se programar duas turmas juntas no parque, brincar de caça ao tesouro, incentivá-los a ler histórias para crianças pequenas ou ajudar alguém com o dever de casa. Em casa pode propor visitas aos colegas ou vizinhos nos finais de semana.

O professor pode usar de sua criatividade e explorar diversas formas de estímulo ao trabalho em equipe. Desenvolver essa competência é de extrema importância não somente na infância, mas para a vida!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tratou da importância da organização do espaço e do tempo da educação infantil, visto que a escola tem um papel fundamental na vida do ser humano. Ser professor na educação infantil vai muito além da sala de aula, pois o aluno e o professor tem uma relação unificada de afeto, carinho, emoções, um misto de sentimentos que está diretamente envolvida com o ensino e aprendizado da criança.

Contudo, a relação tempo e espaço na Educação Infantil influenciam diretamente na vida do aluno, visto que é o começo de uma nova fase para eles, e tanto a instituição quanto o professor, tem que estar preparados para lhes proporcionar o que for de melhor, para o aprendizado dos alunos

e o conforto.

A organização do tempo e do espaço é importante para o desenvolvimento integral da criança e é pensando nisso que temos o tempo de rotina escolar trabalhada em equipe, para que possamos transmitir comodidade a nossas crianças como também os espaços que favorecem o crescimento, a identidade e a autonomia das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASÍLIA. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. **Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídico.** Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm< Acesso em: 06 nov. 2022.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

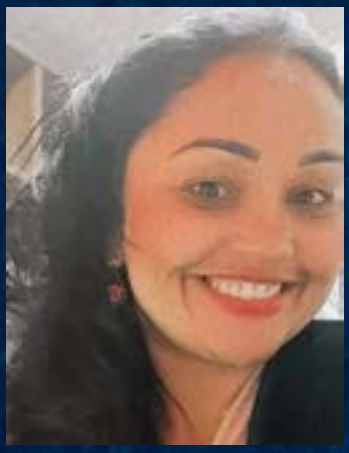
CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS



FÁGNA BARBOSA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Araras (2009); Bacharel em Direito e nomeada pela OAB/SP para o cargo de Membro da Comissão do Direito Previdenciário e Acidentário para o triênio 2022-2024; Especialista em Direito Público e Educacional; Direito do Trabalho e Constitucional; Professor de Ensino Fundamental I pela SME/SP e diretora da EMEI Canal do Cocaia, DRE Capela do Socorro.

RESUMO

No presente artigo abordamos o Estatuto da Criança e Adolescente e a definição que a lei estabelece diferenciando crianças de adolescentes na aplicação de medidas socioeducativas. Em seu artigo 112, o ECA prevê como medidas socioeducativas, a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços comunitários, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e por fim a internação em estabelecimento educacional. Em casos de privação de liberdade, o adolescente só poderá ser separado do convívio familiar por até três anos. Verificaremos que as medidas socioeducativas são pautadas em propostas pedagógicas que tem como princípio a reinserção social do jovem e a ressignificação de valores e nesse sentido o adolescente está sujeito a uma legislação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; ECA; Medidas Socioeducativas; Escola; Pedagogia Social.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta explicar o que é uma medida socioeducativa. Justifica-se o trabalho como importante veículo para esclarecer aos diferentes profissionais que atuam com crianças e mais especificamente adolescentes, quais são os objetivos pedagógicos de uma medida socioeducativa. Tal medida está presente no artigo 112 do Estatuto da Criança e Adolescente. Prevê como medidas socioeducativas: a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e pôr fim a internação em estabelecimento educacional.

Por meio de diferentes pesquisas esclarecemos a sua importância e como objetivo geral, verificaremos a sua relação com os princípios da Pedagogia Social. A abordagem se direciona aos profissionais que lidam com adolescentes em medida socioeducativa, bem como a legislação que

a ampara e o seu viés como proposta pedagógica, embasada na Pedagogia Social.

Muitos professores e outros profissionais que atuam com o serviço social e psicologia por exemplo, convivem em seu dia a dia com adolescentes que cumprem medida socioeducativa e por meio dessas informações podemos entender tais medidas pelo olhar da Pedagogia Social, a qual surge da necessidade de proporcionar metodologias específicas para alguns grupos na superação de conflitos sociais e de vulnerabilidades.

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E PEDAGOGIA SOCIAL

A princípio faz-se importante explicar que o termo infância é expressão utilizada para definir todas as pessoas com idade inferior a 18 anos. Interessante verificarmos que esse termo a exemplo do constituinte, quando da promulgação da Constituição em seu art. 227, não aparece a expressão menor e foi substituída pelo termo “criança”. Desta forma destacamos crianças e adolescentes em sua condição de titulares de todos os direitos fundamentais à pessoa humana. A Constituição Federal em seu art. 277 e o Estatuto da Criança e Adolescente Lei no. 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu art. 4º. e art. 5º., também impôs a família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público, o dever de respeitá-las com prioridade e a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei número 8.069, foi criada em 13 de julho de 1990 em substituição ao Código de Menores que na década de 1970 em sua teoria, foi uma lei de proteção e discorria em seu primeiro artigo sobre assistência, proteção e vigilância a menores de 18 anos. O ECA dispõe efetivamente sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e é uma das leis mais conhecidas no mundo inteiro por suas normas e pela forma como protege crianças e adolescentes.

O art. 141, §2º, do ECA, e o art. 121, §5º, do mesmo estatuto, fixa em 21 (vinte e um) anos o limite etário da aplicação da medida socioeducativa de internação. O art. 103 do ECA, considera como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal e em seu parágrafo único observa que a idade do adolescente deve ser considerada à data do fato.

São consideradas crianças, pessoas menores de 12 anos e os adolescentes são pessoas maiores de 12 anos até completarem a idade de 18 anos. No Estatuto da Criança e adolescente (ECA), temos vários assuntos em que essa distinção se faz importante. A criança e o adolescente são considerados pela Constituição Federal como incapazes de praticar crimes, ou seja, eles são inimputáveis.

Diante disso, crianças e adolescentes não praticam crimes e sim atos infracionais. Quando uma criança pratica um ato infracional, ela não irá receber nenhum tipo de sansão e mesmo praticando algo ilícito não são submetidas a medidas socioeducativas, já os adolescentes sim.

A legislação acredita que a criança é imatura e deve receber medidas de proteção no âmbito familiar e em situações mais drásticas o recolhimento em instituições de abrigo que tem como princípio

a sua proteção integral. Já os adolescentes mediante comprovação de atos ilícitos, receberão uma sentença socioeducativa.

De acordo com os artigos 18 e 70 do ECA há a obrigação de toda e qualquer pessoa zelar pelo bem-estar e respeito aos direitos da criança e adolescente. A presente disposição também se encontra no artigo 227 da Constituição Federal e encerra o princípio da prioridade absoluta à criança e adolescente que deve nortear a atuação de todos, em especial do Poder Público, para defesa e promoção dos direitos assegurados a crianças e adolescentes.

As fases processuais da aplicação de uma medida socioeducativa se iniciam pela fase policial ou investigatória e após a apreensão do adolescente por praticar o ato infracional, há os autos de apreensão passando pelo flagrante do ato infracional cometido com a oitiva de testemunhas, vítimas e adolescente. A Delegacia da Criança e Adolescente encaminha o infrator para a realização de exames e perícias médicas.

Após os trâmites de verificação de integridade do menor adolescente, ele é encaminhado ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude para autuação e decisão quanto ao flagrante, podendo o adolescente, ser liberado ou encaminhado para internação. O juiz irá avaliar a repercussão social do ato infracional e uma vez sendo internado, o adolescente receberá a intervenção com o objetivo de garantir a sua integridade pessoal e a ordem pública.

O artigo 112 do Estatuto da Criança e Adolescente prevê como medidas socioeducativas, a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e pôr fim a internação em estabelecimento educacional. Verificaremos por meio de análise de diferentes fontes, a definição de medida socioeducativa no contexto da Pedagogia Social.

A pesquisadora Beatriz Hahne (2017, s/p.), pesquisou sobre a semelhança de tratamento existente entre alunos considerados indisciplinados e aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida. De uma forma bem consistente e com auxílio de entrevistas, a autora destacou que a maioria são qualificados de forma negativa. Ficou explicado que os alunos indisciplinados são vistos apenas como pessoas violentas e não como indivíduos que contam uma história com as suas ações. Por outro lado, sabemos que os professores vivem situações de violência e significativos desgastes emocionais e físicos.

A medida socioeducativa trata da perspectiva da responsabilização de adolescentes e jovens adultos aos quais a autoria de uma infração é atribuída no Brasil, desde a década de 1990. É entendida como medida de responsabilização atrelada a uma perspectiva pedagógica que está comprometida com os direitos humanos. O termo vem da educação social proposta por Gomes da Costa, pedagogo brasileiro que se tornou referência na luta pelos direitos da infância e juventude no país. Evidenciou o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter punitivo, coercitivo e corretivo.

No contexto em que empregamos a medida socioeducativa, nos remetemos a Pedagogia Social. Ela traz uma visão de desenvolvimento dos seres humanos e isso faz toda uma diferença na forma como ela processa as formas de desenvolvimento, tanto no campo individual como de grupos. Ela está relacionada a educação e como as pessoas podem se auto educar, a partir de seu

encontro com o outro, aprimorando as suas habilidades sociais que os permitem ser protagonistas de sua realidade social.

Essa modalidade da Pedagogia surge no Brasil no final da década de 1970 e impulsiona o movimento que propõe ações para o convívio em sociedade, inclusive como justificativa para debates e seminários sobre as suas abordagens da época. Ela sugere um caminho em que o ser humano deve ser visto em sua vivência, ou seja, o ser na sociedade, capacita e conscientiza uma atuação social mais agregadora, construindo novos acordos e formas sociais por meio do posicionamento de cada um e em busca do bem-estar da coletividade.

Impulsiona o protagonismo e o espaço de cada um a partir das diferenças provocando um sentimento de valorização dos conteúdos individuais e suas importâncias. O lugar de entender o desenvolvimento humano em busca de um futuro mais justo e questionador para o bem-estar de cada um dentro da sua consciência e importância.

Afinal para quem é a Pedagogia Social? É uma educação não formal. Filósofos como Platão e Aristóteles já discutiam a Pedagogia Social por meio de questões éticas, políticas e pedagógicas. Essa concepção foi estudada especialmente pelo educador Pestalozzi no século 18 e surge da necessidade de proporcionar metodologias específicas para alguns grupos e para superação de conflitos sociais e de vulnerabilidades.

Em nosso país, ela surge com o objetivo de assistencialismo nas políticas públicas sendo uma ciência com um campo próprio de atuação, uma área acadêmica e profissional que centra os seus esforços em apoiar crianças e adolescentes, jovens, adultos e suas famílias em vulnerabilidade. Auxilia no desenvolvimento humano e social por meio de ações educativas, sendo um campo da Pedagogia que constrói, transita, dialoga, agrega e se comunica com o Serviço Social, Sociologia, Filosofia, Psicologia Social, Educação comunitária e popular, essas últimas defendidas amplamente por Paulo Freire.

Visa o desenvolvimento humano com base no autoconhecimento, o compreender-se e o aceitar-se e tem como objetivo a superação da descrença, da passividade e da ingenuidade. Tem por objetivo também respeitar a história de vida do indivíduo no contexto em que ele está inserido.

> Para fazer frente ao cometimento de atos infracionais surgem as medidas socioeducativas, previstas no ECA. Estas medidas comportam aspectos de natureza retributiva, visto que impõem "restrições" aos adolescentes em conflito com a lei, responsabilizando-os socialmente, e aspectos essencialmente educativos, baseados na doutrina da proteção integral, com oportunidades de acesso à formação e à informação, bem como a inclusão social. Elas devem proporcionar aos adolescentes a superação de sua condição de exclusão, assim como a formação de valores essenciais à participação na vida social (VOLPI, 2006, s/p.).

Imagem 1: Jovens em medidas socioeducativas: estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e aplicadas a jovens entre 12 e 18 anos que praticaram atos ilícitos.

Disponível em: Estudo revela mortes de adolescentes antes de medidas socioeducativas - Portal CNJ. Acesso em 14 fev. 2023.

O espaço de desenvolvimento da Pedagogia Social é a convivência, levando o sujeito a entender e aceitar de forma respeitosa os limites necessários para o exercício da cidadania e construção da identidade própria. Promove a capacidade de ser um agente transformador de si e do mundo. A partir daí as medidas socioeducativas tem como principal intenção propor métodos e medidas pedagógicas para o avanço e desenvolvimento desse interno.

É possível e válido utilizar a interdisciplinaridade moldada sobre múltiplos objetivos com a capacidade de buscar o conhecimento contínuo para o aprimoramento. Ter um caminho investigador para práticas sociais e educativas com famílias, crianças e adolescentes também em medidas socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar que a medida socioeducativa trata da perspectiva da responsabilização de adolescentes, os quais são autores de atos infracionais, atrelada a uma visão pedagógica que está comprometida com os direitos humanos. Seu termo evidencia o caráter educativo das medidas e rompe com a simples punição e correção.

O ECA dispõe efetivamente sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e é uma

das leis mais conhecidas no mundo inteiro por suas normas e pela forma como protege crianças e adolescentes. O art. 141, §2º, do ECA, e o art. 121, §5º, do mesmo estatuto, fixa em 21 (vinte e um) anos o limite etário da aplicação da medida socioeducativa de internação. O art. 103 do ECA, considera como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal e em seu parágrafo único observa que a idade do adolescente deve ser considerada à data do fato.

São consideradas crianças, pessoas menores de 12 anos e os adolescentes são pessoas maiores de 12 anos até completarem a idade de 18 anos. Concluindo a medida socioeducativa discute a partir de perspectivas da Pedagogia Social mudanças de padrões de conduta, modo de vida e relações sociais voltadas para a reinserção do adolescente na sociedade e o exercício da cidadania. As famílias de adolescentes em medida socioeducativa entendem o seu papel e devem ter claro a sua função enquanto responsáveis pelo menor infrator à sua ressocialização, mantendo-o na escola e ao mesmo tempo, promover mudanças que melhorem as relações de afeto com os membros, estabelecer regras, proteção, cuidado e inserção do adolescente no mercado de trabalho.

A medida socioeducativa se direciona para o convívio e o exercício pleno da cidadania de adolescentes que são sujeitos de direitos e se efetiva por meio de parcerias e redes de apoio que devem respeitar a condição peculiar do adolescente em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva. v. 4.

HAHNE, B.S. (2017). **Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores de escolas públicas.** Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo; QUANDT, Guilherme de Oliveira; VERONESE, Josiane Rose Petry. **O ato infracional e a aplicação das medidas socioeducativas: algumas considerações pedagógicas.** In: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Infância e Adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões** / Josiane Rose Petry Veronese, Marli Palma Souza, Regina Célia Tamaso Mioto. - Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Uma educação social faz sentido? Alguns apontamentos.** S.d. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/06/uma-educa-brasil-16-de-abril-de-2004.html>. Acesso em: 14 fev. de 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional (org.).** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010); Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Pós-graduada em Educação e Musicoterapia pela Faculdade e Tecnologia Iracema (2019); Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2019), Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O tema deste estudo é a importância do contexto histórico da inclusão nas escolas brasileiras. Através da pesquisa, leitura e análise de diversas obras de diferentes autores, este artigo pretende agregar aspectos relevantes sobre o assunto. Nas últimas décadas, tem havido muito debate sobre os sistemas de educação inclusiva nas esferas política, cultural, social e educacional, todos demonstrando apoio ao direito de todos à educação de qualidade. Portanto, o tema central deste estudo é mapear uma visão histórica da educação inclusiva no Brasil, com o objetivo de discutir os avanços jurídicos e pedagógicos que ampliam esse quadro. Para realizar tais reflexões, o método de pesquisa utilizado neste trabalho é o método bibliográfico. As referências teóricas disponíveis na Internet fornecem uma ampla base teórica para este trabalho. A educação inclusiva envolve não apenas colocar os alunos com necessidades especiais em sala de aula, mas de fato atender a essas necessidades para que o aprendizado ocorra por meio das possibilidades, habilidades e potencialidades de cada indivíduo. A educação inclusiva é o processo de ampliação da participação de todos os alunos nas instituições formais de ensino. Trata-se de reformular a cultura, as práticas e as políticas escolares para que respondam à diversidade dos alunos. Uma escola é inclusiva quando todos os funcionários da escola – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – estão ativamente envolvidos no projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusiva; História; Legislação.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este estudo tem como objetivo abordar o tema da inclusão escolar através da evolução histórica da educação especial no Brasil. Sobre esse assunto, podemos destacar algumas das observações em nossa legislação que têm sido centrais para nossas conquistas na inclusão hoje.

Na atual constituição (1988), está consagrado o direito ao ensino gratuito e obrigatório, pelo menos ao nível primário. Esses direitos, além de garantidos, são entendidos como responsabilidade do Estado e da família. art. 205.

Código da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. Os artigos 54.º e 66.º asseguram mais especificamente o direito à educação, que se referem às pessoas com necessidades educativas especiais e aos seus direitos, não só o direito à educação.

Em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a educação tornou-se uma preocupação global. O tema é motivo de diversos estudos e conferências. Na Espanha, a Declaração de Salamanca foi adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A inclusão social tem sido consagrada como mote de importantes movimentos sociais e ações políticas no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já na década de 1970, a inclusão social de pessoas com deficiência foi incluída como um direito social fundamental expresso em importantes documentos legais e normativos.

Cada vez mais as sociedades democráticas vêm promovendo, discutindo e defendendo a inclusão como um direito de todas as pessoas em relação aos diversos espaços sociais.

Sobre este tema podemos recuperar algumas definições que se aproximam do entendimento que orienta esta análise e destacar alguns dos autores que têm contribuído para a reflexão sobre este importante tema da vida social e política.

Diante disso, vale ressaltar que a concretização de um trabalho escolar verdadeiramente inclusivo se baseia na defesa de princípios e valores morais, na projeção de ideais de cidadania e justiça e no engajamento individual e da comunidade escolar por meio do compromisso e esforço.

Contextualizamos, portanto, a história da educação especial no Brasil, localizando a partir dos fatos ao longo do tempo como se dá o processo de integração das pessoas com necessidades especiais, principalmente do ponto de vista em que eram vistas anteriormente pela sociedade.

Também apontamos a sequência de leis de educação especial que afetam e regulam o tratamento de pessoas com necessidades especiais nas escolas.

Por fim, tratamos do surgimento do ingresso escolar de pessoas com necessidades especiais, bem como o aprofundamento desse conceito e sua iluminação contemporânea.

É do conhecimento geral que apenas leis e proclamações, por mais pertinentes e adequadas que sejam, não revertam por si mesmas as situações e crenças ancoradas na consciência social dos indivíduos. Embora existam iniciativas governamentais e esforços internacionais, sabe-se que mudar o paradigma da educação especial como algo separado, um anexo da educação e, consequentemente, também um anexo da sociedade é algo que requer ações persuasivas e para isso necessariamente devemos expandir e faça de permear apenas a comunidade científica.

É preciso haver uma revisão das controvérsias que levam as decisões que levam a ações efetivas. Assim podemos dizer que o paradigma da educação inclusiva não está enraizado, mas está

efetivamente presente nas famílias nas escolas enfim, na sociedade através de estudos e práticas científicas.

Para que a educação inclusiva aconteça na prática é necessária a qualidade eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos e a oferta de uma boa estrutura escolar por meio de políticas públicas, pois a educação inclusiva deve ser realizada de acordo com à qualidade oferecida pela legislação brasileira.

Refletindo sobre a realidade brasileira, podemos constatar que ao programar serviços de Educação Especial para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos decorridas décadas de quando se iniciou a colocação de alunos de escolas especiais e turmas em classes usuais em escolas regulares, as práticas desenvolvidas dificilmente são consideradas, o processo ainda se encontra longe do desejado.

Assim podemos concluir que o problema não está na discussão sobre integração ou inclusão, mas em como implementar uma escola inclusiva no contexto da realidade educacional. Os planos de governo devem avaliar as reais condições da região, cidade, estado e país para estabelecer diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência na rede educacional comum.

É importante contextualizar a educação especial desde seus primórdios até os dias atuais, para constatar que as escolas especiais são as principais responsáveis pela promoção da inclusão, não sendo de forma algumas responsáveis por negar o direito à educação às pessoas que necessitam de educação especial. para treinamento. É claro que a inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência está intimamente ligada à cultura.

Essas iniciativas não foram incorporadas à política educacional nacional e levou cerca de um século para que a educação especial se tornasse parte de nosso sistema educacional. De fato, esta forma de educação foi oficialmente introduzida no início da década de 1960 sob o nome de "educação para pessoas excepcionais". Compreender o processo histórico da educação especial é necessário para avançar diante das carências causadas pela educação inclusiva.

Praticamente não se falava em educação especial no Brasil até a década de 1950. A partir da década de 1970, a educação especial começou a ser discutida e passou a ser preocupação dos governos por meio de órgãos públicos e privados, órgãos reguladores federais e estaduais e a criação de salas de aula de educação especial.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil teve início no século XIX, quando alguns brasileiros trouxeram atendimentos especiais a essa população inspirados em experiências norte-americanas e europeias e se dispuseram a organizar e realizar atividades em espaços isolados e privados, para atender pessoas com deficiência física, mental e sensorial.

A história da educação especial no Brasil foi definida pelo menos até o final do século XIX por costumes e informações da Europa. Abandonar crianças deficientes na rua, à porta de mosteiros e igrejas era comum no século XVII quando eram comidas por cães ou morriam de frio, fome ou sede. A criação da "roda aberta" em Salvador e no Rio de Janeiro no início do século XVIII e em São Paulo

no início do século XIX deu início à institucionalização das crianças cuidadas por essas freiras.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a educação especial tem sido vista como a educação de indivíduos com deficiência, seja ela intelectual, auditiva, visual, motora, física múltipla ou deficiência de desenvolvimento difícil de aperceber-se, bem como para indivíduos superdotados que também integraram especial estudantes de educação.

Embora o movimento pela institucionalização do deficiente mental, em vários países, tenha crescido com a criação de escolas comunitárias especiais e classes especiais em escolas públicas, em nosso país houve um desinteresse em conceituar, identificar e classificar o deficiente mental desabilitado.

Transição social embora intencional em vez de ação, mas ela se manifesta em diferentes âmbitos e contextos. E não há dúvidas de que o envolvimento jurídico nessas mudanças é de fundamental importância.

Nesse sentido, a constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, consagra a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Pode-se dizer que a constituição Brasileira (1988) garante o direito à educação para todos e garante o apoio educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No entanto, é interessante notar que os serviços profissionais garantidos por lei e que atendem às necessidades específicas dos alunos estão longe de serem concretizados. Reconhecemos a falta de recursos pedagógicos dentro da escola e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Muitos êxitos foram alcançados na lei. Porém, é preciso garantir que essas conquistas, expressas em leis, possam realmente ser postas em prática no cotidiano escolar, pois o poder público não tem conseguido garantir à democratização da educação que permita o acesso a permanência e o sucesso de toda educação especializada aos alunos na escola.

Portanto, respeitar a diferença e aprender a viver na diversidade requer um novo conceito de escola, aluno, ensino e aprendizagem. Leis, portarias ou regulamentos que obriguem escolas regulares a aceitar alunos com necessidades especiais não garantem a eficácia das práticas de educação inclusiva, ou seja, a mera presença física de alunos com deficiência mental em salas de aula regulares não garante que as escolas estejam preparadas para se comunicar e trabalhar com os alunos que a ele chegam, independentemente de suas diferenças ou características pessoais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa viver com qualidade em sociedade e, assim, ter uma identidade cultural destacada, permitindo que o indivíduo se torne um com o meio ambiente.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco e um começo para a educação inclusiva. A inclusão é um processo educacional pelo qual todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência, devem ser educados em escolas regulares, na idade adequada e com o suporte necessário.

Quando os alunos com deficiência convivem com colegas da mesma idade, seu desenvolvimento cognitivo e social é estimulado, eles demonstram maior interesse pelo ambiente e apresentam comportamentos adequados à idade.

Os professores devem estar cientes de que as interações criadas entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência não apenas facilitam o aprendizado acadêmico, mas também seus relacionamentos aumentam a autoestima das crianças com deficiência e as ajudam a se integrar na sala de aula. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre uma pessoa com deficiência e uma pessoa sem deficiência.

A prática da educação inclusiva merece atenção especial porque estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo da inclusão, é importante identificar os objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais benefícios/avanços ele pode ter, estar com os alunos da rede regular e gerar transformação. A educação inclusiva é o processo de ampliação da participação de todos os alunos nas instituições formais de ensino. Trata-se de reformular a cultura, as práticas e as políticas escolares para que respondam à diversidade dos alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e sua singularidade, tendo como objetivos o crescimento, a realização pessoal e a inclusão social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos os funcionários da escola – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – estão ativamente envolvidos no projeto.

AS LEGISLAÇÕES DE PROTEÇÃO À PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL

O conceito e a convicção do termo "pessoas com deficiência" originaram-se da "Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. No artigo 1º da Resolução 3.447, o termo "pessoa com deficiência" significa toda pessoa que, por defeito congênito ou não congênito, seja incapaz de autossuficiência, no todo ou em parte, com as necessidades da vida pessoal ou social normal em sua capacidade, física ou mental.

Em suma, uma deficiência pode ser conceituada como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla que impede uma pessoa de realizar atividades da vida diária e do trabalho e, devido a essa incapacidade, dificulta a integração da pessoa no meio ambiente em nossa sociedade.

Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura – MEC criou o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial e, juntamente com James Gallagher, especialista que veio ao Brasil a convite do grupo, fez a primeira proposta de estruturação da educação especial no Brasil, criando um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério da Educação, denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Hoje, o Núcleo é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que mantém

essencialmente as capacidades e estrutura organizacional de seu antecessor, o MEC.

Ocorreu a mudança de denominação na Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986 - "alunos especiais" para "alunos com necessidades educacionais especiais". No entanto, essa mudança de nome não faz sentido na interpretação ou mesmo no enquadramento das fotos de deficiência dos alunos da escola.

O MEC ainda utiliza o termo "Pessoa com Necessidades Educativas Especiais - PNEE" quando se refere aos alunos que necessitam de educação especial.

Mesmo quando esses alunos incluem alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com problemas de conduta e alunos com altas habilidades, a clientela de educação especial ainda não está bem caracterizada devido à relação direta e linear entre participação de deficientes, educação especial Educação, na mente de muitas pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Cap. III, Da Educação, do Desporto e da Cultura , Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família".

“Em seu Artigo 208, prevê: ...” o Estado tem o dever a respeito à relação à educação assim efetivado junto a garantia de: "atendimento educacional com especialidade aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino".

Dessa forma os portadores de necessidades educativas especiais começam a ser olhado como cidadãos, com deveres e direitos de participação na sociedade.

Esse caminho trilhou uma fase importante inicial, também assistencial, um como um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de classificar e diagnosticar a educação inclusiva.

O direito de todas as crianças à educação está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi consolidado e confirmado pela Declaração sobre Educação para Todos.

Pensando desta forma é que este memorando começa a nortear todas as pessoas com deficiência têm o direito de se expressar suas opiniões em relação à sua educação.

Os pais têm responsabilidade inerente de ser ouvido sobre a maneira de educação que melhor se atende às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA).

O SURGIMENTO E AVANÇO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde o final do século passado, o debate sobre os direitos das minorias e sua inserção nos diversos setores da sociedade brasileira cresceu gradativamente e tornou-se assunto obrigatório em muitos discursos políticos e acadêmicos.

Muitos conceitos básicos tornaram-se lugar-comum e adquiriram significados diferentes.

Nesse contexto, colocar à disposição dos leitores os escritos sobre inclusão representa o desafio adicional de construir uma proposta bibliográfica que represente um acréscimo ao que já é amplamente debatido, contribuindo assim no propósito para algum desenvolvimento prático e teórico ou prático na construção da educação inclusiva.

A deficiência humana de qualquer tipo obviamente não é um tópico novo. No entanto, preocupações sobre sua prevenção e proteção de pessoas com deficiência são preocupações recentes.

Um importante divisor de águas na pesquisa de proteção à deficiência foi a ocorrência das duas guerras mundiais, que infelizmente aumentaram o número de deficiências motoras, auditivas e visuais.

O aumento do número de pessoas com deficiência expôs o drama de forma mais viva, exigindo a proteção do Estado.

Com efeito, a Carta Política visa assegurar a participação das pessoas com deficiência na vida social e no mercado de trabalho através de um conjunto de normas compensatórias.

No entanto, a implementação dessas normas compensatórias previstas na Constituição não tem sido bem-vista pelas autoridades públicas e privadas diante da enorme resistência à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, ainda é necessário que as pessoas com deficiência que defendem legal e ativamente seus direitos tomem medidas judiciais e usem todas as armas legais existentes para concretizar e proteger os direitos básicos dos indivíduos e coletivos de pessoas com deficiência.

No primeiro período, com ênfase no atendimento clínico especializado, mas incluindo a escolarização, foram criadas as mais tradicionais instituições de atendimento a deficientes mentais, físicos e sensoriais, seguindo o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro no final de 1854 .

Desde a fundação do Instituto até os dias atuais, a história da educação especial no Brasil foi moldada, quase sempre seguindo um padrão de excelência em pedagogia, visão segregada e segmentação de déficits, fato que mais contribui para a formação de escolas para crianças e adolescentes com deficiência onde a vida social ocorre em um mundo muito diferente.

As políticas de educação especial no Brasil há muito estão nas mãos das mesmas pessoas, ou seja, são mantidas por um grupo profundamente envolvido na tarefa.

Esses homens, assim como outros, estiveram associados ao movimento privado e assistencialista de auxílio aos deficientes, que ainda hoje exerce grande influência nas grandes direções da educação especial.

Na época do regime militar, eram generais e coronéis que comandavam as maiores instituições especializadas e, atualmente, alguns deles foram eleitos deputados, após assumirem a coordenação geral das associações e continuarem pressionando a opinião pública e a própria pousada do governo direções para sua conveniência.

Existem muitos políticos, educadores, pais, celebridades brasileiras que concordam com a educação de pessoas com deficiência e são protagonistas na história dessa educação. Em todos os momentos dessa trajetória, todos tiveram um papel relevante que não pode ser ignorado, pois cumprem um papel no contexto político que de alguma forma afeta a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, alterando propostas ou retardando , impedindo que sua implementação evolua para novos objetivos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência incluem essa liderança, e a maioria deles tem sido uma força mantendo, em vez de mudar, os conceitos e as condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, portanto, negligenciar as iniciativas privadas e caritativas implementadas pelos pais na assistência clínica e escolar aos deficientes bem como na formação profissional, ainda que as suas intenções sejam muitas vezes sustentadas por discriminações e forte protecionismo.

Devemos destacar os pais de crianças com deficiência intelectual, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1.000 APAES em todo o Brasil.

A tendência do movimento parental continua sendo a de se organizar em associações autodirigidas e especializadas que buscam atingir seus objetivos em parceria com a sociedade civil e o poder público, fortemente financiado por autoridades locais, estaduais e federais.

Ao contrário de outros países, os pais brasileiros muitas vezes não se posicionam a favor da integração de seus filhos na escola.

Embora essa preferência esteja presente em nossa constituição federal, os pais tendem a se organizar em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos deficientes.

Esses movimentos se infiltram em todas as áreas relacionadas ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, previdência e acessibilidade em geral.

As pessoas procuram asserção e querem ser ouvidas, como as vozes de outras minorias, que devem ser tidas em conta numa sociedade democrática como a que hoje vivemos neste país.

Mas infelizmente esses movimentos, embora presentes em diferentes aspectos da vida social e tenham mostrado sua ação, ainda não são fortes em termos de privilégios educacionais, processos escolares, especialmente os inclusivos.

Atualmente, enfatiza a existência de medidas que visam garantir que os direitos legais desses alunos de estudar com seus pares em escolas regulares sejam respeitados.

Para o efeito, são mobilizados advogados e promotores, que são responsáveis por crianças e jovens, idosos e deficientes. As recomendações dessas autoridades esclareceram dúvidas e resolveram com sucesso casos de inadequação e insuficiência em escolas públicas e particulares.

Alteração da nomenclatura - "alunos excepcionais" para "alunos com necessidades educacionais especiais" na regulamentação do CENESP/MEC (1986) sobre colocação de alunos em escolas.

MEC continua a usar o termo "pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEE"

quando se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mesmo entre esses alunos, alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e alunos sem deficiência, a clientela de educação especial ainda não está bem caracterizada, porque ainda existe uma relação direta e linear entre a deficiência de uma pessoa e a participação na educação especial onde é percebido pela maioria das pessoas. O artigo 205 diz: "A educação é direito de todos e obrigação da família e Estado". “A educação se dá perante a garantia de: Atendimento educacional especial aos deficientes, na rede de ensino.”

Educação especial, não só é a adaptação de edifícios para uso público, a quebra de todo o tipo de barreiras arquitetônicas, o transporte público, o salário-mínimo obrigatório como apoio mensal a pessoas com deficiência que não podem assegurar o seu sustento, etc.

Dentre essas questões, atualmente se destaca a inclusão escolar, e aqui se questiona o objeto da pedagogia especial.

O movimento inclusivo nas escolas, embora ainda polêmico, é irreversível pela ameaça de todas as mudanças, principalmente no ambiente educacional, e convence a todos pela sua lógica e pela ética de sua posição social.

A inclusão condena a lacuna entre o velho e o novo no sistema escolar brasileiro.

O compromisso revela a distância a ser percorrida pelas ações listadas anteriormente.

Portanto, em nossa opinião, o futuro da educação inclusiva depende da rápida expansão desses projetos, que se escondem realmente na obrigação de mudar a escola, para se adaptar aos novos tempos.

As escolas não podem ser mudadas por mágica, mas a concretização de uma escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, temos muitos resultados animadores nas redes de ensino e escolas particulares do Brasil.

Os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças e atitudes dos diretores, professores e da comunidade escolar, como também dos discentes e pais, frente a inclusão.

Não se diz aqui sobre os alunos com deficiência, mas sim de todos e qualquer aluno que está na escola, mas a deriva, e aqueles que estão fora dela, pelo fato de ter sido excluído ou ainda não conseguiram nelas frequentar, por preconceitos diversos: culturais, sociais, raciais e religiosos.

Somos um país transcultural dado a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Nordeste e Norte e, outros também.

Nas escolas com que trabalhamos, os indicadores de sucesso também parecem estar correlacionados com a forma como o sistema educativo e os planos de ação das escolas são implementados.

Essa situação desafiadora levou a uma direção inclusiva que ultrapassou as limitações pedagógicas e administrativas da escola.

Em suma, o desafio da inclusão enfraquece aquele que há muito defendem a escolha, a fragmentação do ensino em modelos, especialidades e especialistas, capacidade de avaliação e perspectivas clínicas de ensino e aprendizagem.

Como nada de bom dura para sempre, é difícil estar vigilante e imune a todas as mudanças que impedem os alunos de aprender.

Acreditamos ser fundamental que todos os investimentos atuais e futuros na educação brasileira não repitam o passado, mas considerem verdadeiramente o papel da escola e de seus educadores em ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, incluindo a nossa própria espécie.

E lembre-se sempre que o nosso problema mais premente e relevante, antes de todas as preocupações que possamos ter com os alunos já nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que os torna injustos, discriminatórios e excludentes.

Dentre as inúmeras reformas que estamos fazendo nas escolas e redes de aprendizagem, onde estamos introduzindo uma escola para TODOS, a elaboração e implementação de currículos em todos os níveis de ensino envolve interação e não mais a distribuição e transferência de conhecimento de forma unilateral e controlada .hierarquicamente, de professor para aluno.

Ambos podem e devem ser cocriadores dos planos escolares, compartilhar todas as suas atividades, desde o planejamento até a avaliação, respeitarem-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de mão dupla em que apenas um lado dela, o do aluno, não é analisado sem conhecer o outro, o ensino e a atuação do professor.

Lidamos muito com a desconfiança e o pessimismo da população e mostramos que a inclusão é uma grande oportunidade para alunos, pais e educadores demonstrarem suas habilidades, competências e responsabilidades educativas.

Considerando a realidade brasileira, concluímos que ao introduzir serviços de educação especial para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com algum tipo de deficiência, contribuímos para a exclusão deles do sistema regular de ensino nas últimas décadas, ainda que nas últimas décadas, quando os alunos vieram de escolas especiais e turmas inseridas em classes regulares em escolas regulares, os procedimentos desenvolvidos são mal avaliados, o processo ainda fica aquém do que se deseja.

Historicamente, a educação especial foi considerada educação para pessoas com deficiência, seja mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou por transtornos do desenvolvimento de difícil compreensão, juntamente com os superdotados, que também faziam parte dos alunos da educação especial.

Muitas ações voltadas para a integração social e educacional de todas as pessoas têm sido realizadas, mas ainda estamos longe da proposta de “Educação de Qualidade para Todos”.

Muitas recomendações, dicas, resoluções e reflexões acabaram de enfeitar a página e ainda temos um alto índice de exclusão social ao redor do mundo, principalmente nos países em desenvolvimento.

Vemos que realmente avançamos quando levantamos a questão da inclusão escolar, pois ainda há um longo caminho a percorrer para segregar as pessoas com necessidades especiais da sociedade, pois a pedagogia ainda não conseguiu atender as reais necessidades de cada uma delas como nós hoje.

A falta de recursos específicos nas escolas é uma das principais barreiras à inclusão.

Sendo a inclusão um processo que tem como princípio da igualdade e a democracia, ela não estará pronta, mas sim um ideal a ser lutado.

Nesse sentido, são muitas as objeções ou advertências quanto à melhor forma de proceder no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que muitos sucessos foram alcançados no campo da lei. Porém, é preciso garantir que essas conquistas, expressas em leis, possam de fato ser colocadas em prática no cotidiano escolar, pois o poder público não tem conseguido garantir a democratização da educação, permitindo acesso, permanência e sucesso para todas as escolas especiais na escola.

No entanto, não se pode negar que a luta pela integração social do deficiente foi de fato um avanço social muito importante, pois teve o mérito de integrar sistematicamente esse indivíduo à sociedade em relação aos tempos de segregação.

Se recuarmos na história da educação especial até a década de 1990, veremos as conquistas em relação à educação de pessoas com deficiência intelectual.

Não é pequeno passo passar da quase total falta de assistência à concepção e implementação de políticas de integração social.

Podemos falar também de avanços e muitos fracassos, sucessos duvidosos e preconceitos legitimados cientificamente.

Em meados da década de 1990, começaram as discussões no Brasil sobre um novo modelo de escolarização denominado inclusão escolar.

Esse novo paradigma surge como uma reação ao processo de integração, e sua implementação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Reconhecemos que trabalhar com salas de aula heterogêneas e que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência, pois elas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas

interações interpessoais.

A prática da educação inclusiva merece um cuidado especial, pois estamos falando do futuro das pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo da inclusão, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão para o aluno, quais vantagens/avanços ele pode ter, estar junto com os alunos da rede comum e produzir transformações.

A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis à deficiência, e a educação inclusiva ganhou força desde a Declaração de Salamanca, a aprovação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Como educadores, nosso papel diante da inclusão é acreditar na possibilidade de evolução acadêmica dos alunos ditos normais, que terão que se tornar mais acolhedores, mais acolhedores diante das diferenças e acreditar que a escola terá que renovar porque a nova política educacional é construída sobre o princípio da igualdade de todos perante a lei, que se aplica a pessoas de todas as esferas da vida.

A educação inclusiva é o processo de expansão da participação de todos os alunos em ambientes educacionais regulares. Trata-se de reestruturar a cultura, as práticas e as políticas vividas nas escolas para dar resposta à diversidade dos alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas peculiaridades, cujo objetivo é o crescimento, a satisfação pessoal e a inclusão social de todos.

Uma escola é inclusiva quando todos os funcionários da escola - diretores, professores, secretaria, serviços gerais - estão ativamente envolvidos neste projeto.

É cada vez mais necessário que a escola oriente os seus alunos preparando-os para uma reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, para que possam, gradualmente, escolher os produtos culturais com critérios qualitativos.

Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado as inúmeras situações socioculturais em que essas pessoas estão envolvidas.

A educação inclusiva é o processo de expansão da participação de todos os alunos em ambientes educacionais regulares. Trata-se de reestruturar a cultura, as práticas e as políticas vividas nas escolas para dar resposta à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas peculiaridades, cujo objetivo é o crescimento, a satisfação pessoal e a inclusão social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos os funcionários da escola - diretores, professores, secretaria, serviços gerais - estão ativamente envolvidos neste projeto.

É cada vez mais necessário que a escola oriente os seus alunos preparando-os para uma reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, para que possam, gradualmente, escolher os produtos culturais com critérios qualitativos. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado as inúmeras situações socioculturais em que essas pessoas estão envolvidas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC).** Brasília, DF, s.d. .Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2007.

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

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

CHAUÍ, M. et al. Política cultural. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

CROCHIK, J. L. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual.** 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil.** História e Políticas Públicas. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos.** Recriação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTROCIDADE NA APRENDIZAGEM

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS
Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, São Paulo, Brasil. E- mail: felipemmartins@gmail.com.

RESUMO

A Psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. Por isso dizemos que ela é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectivo e de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico; quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. A justificativa que norteia o trabalho proposto é a necessidade de fundamentação e de subsídios teóricos científicos sobre a relação da Psicomotricidade com o desenvolvimento harmonioso da criança na educação infantil., visando favorecer o desenvolvimento integrado dos domínios cognitivos, afetivo social e psicomotor. Visando mostrar que através do jogo e atividades lúdicas pode- se proporcionar um processo de aprendizagem significativo e contextualizado, numa visão ampla e fundamentado da criança. Apresenta a evolução do desenvolvimento psicomotor da criança, como também atitudes que o educador deve ter enquanto observador deste desenvolvimento e facilitador do processo de aprendizagem. Visa também esclarecer aos profissionais da educação infantil sobre a questão do lúdico, enfatizando a sua importância na vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, Psicomotricidade significa a integração de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso. Ou seja, a Psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e exterior. Trata-se da capacidade do ser humano em determinar e executar mentalmente seus movimentos corporais. O conceito também

está relacionado ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A Psicomotricidade tem uma ligação intensa com o processo de aprendizagem na Educação, com destaque para a Educação Infantil. E, ao contrário do que pode parecer, tais questões vão muito além do movimento: as atividades de Psicomotricidade na Educação Infantil, por exemplo, contribuem satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Há uma grande lista de elementos psicomotores que definem e relacionam-se com a Psicomotricidade na Educação Infantil. Entretanto, podemos destacar os como sendo os mais utilizados no cenário brasileiro são: esquema corporal, imagem corporal, tônus, motricidade fina, organização espaço temporal, ritmo e lateralidade.

A Psicomotricidade na Educação, sobretudo na etapa infantil, contribui ativamente com a formação dos esquemas corporais, estimulando a prática dos movimentos ao longo das fases. Tais estímulos são propostos através de atividades lúdicas e divertidas. Enquanto brincam, os pequenos aprendem na prática como se relacionar com o mundo e o espaço nos quais vivem. Ou seja, a questão vai muito além do brincar.

Quando a criança conquista sua própria e ideal percepção, entendendo, de fato, suas possibilidades e limitações ao longo do processo de aprendizagem, segue apta a desenvolver habilidades motoras que a permita conhecer seu próprio corpo, bem como movimentar-se de forma livre, madura e segura; Comunicar-se com os demais indivíduos, expressando suas ideias de forma clara e precisa; Perceber e desenvolver movimentos rítmicos com o auxílio de projetos que envolvam jogos em movimento e danças específicas; Desenvolver e amadurecer habilidades motoras finas que facilitem a aprendizagem da escrita.

Sendo assim, a aprendizagem da criança está ligada diretamente ao desenvolvimento psicomotor. Este fator é importante para unir a Psicomotricidade com a Educação Física, desenvolvendo a criança como um todo. Pois a educação psicomotora é baseada em uma ação educativa baseada e fundamentada no movimento natural consciente e espontâneo com a finalidade de normalizar, completar ou aperfeiçoar a conduta global da criança.

O mundo psicomotor surge na escola, tanto nas aulas de Educação Física como na sala de aula e assim cria-se um espaço para o corpo: os movimentos, o dinamismo e a liberdade são vividos pelas crianças. E alguns fatores influenciam para que crianças com a mesma idade tenham comportamentos diferentes, como: o meio, o ambiente familiar e as possibilidades físicas.

Por isso percebe-se a necessidades que os Educadores conheçam e compreendam as capacidades de seus alunos, proporcionando o bem-estar, a felicidade e o crescimento, dentro dos limites de cada um, pois cada criança é única. Piaget (1987 apud OLIVEIRA, 2000), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência.

A escola ainda mantém o caráter mecanicista instalado na Educação Infantil, ignorando a Psicomotricidade também nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os professores, preocupados

com a leitura e a escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas na própria escola e até evitadas precocemente se houvesse um olhar atento e qualificado dos agentes educacionais para o desenvolvimento psicomotor.

Entendemos hoje que a Psicomotricidade, oportunizando as crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, ajudaria a sanar estas dificuldades.

Neuropsiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos têm insistido sobre a importância capital do desenvolvimento psicomotor durante os três primeiros anos de vida, entendendo que é nesse período o momento mais importante de aquisições extremamente significativas a nível físico. Aquisições que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na educação infantil e séries iniciais. Ela condiciona o processo de alfabetização, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A Psicomotricidade não é apenas uma prática preventiva, mas educativa, que contribui na aquisição da autonomia para a aprendizagem, facilitando assim o processo de alfabetização nas escolas.

PROBLEMA

Qual a influência da Psicomotricidade na Aprendizagem.

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que definem as fases do desenvolvimento psicomotor da criança; apresentar a relação entre o processo de alfabetização e a Psicomotricidade; e determinar as dinâmicas e as atividades psicomotoras que contribuem para a alfabetização.

Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo contemplar a Psicomotricidade e suas contribuições no processo de alfabetização, assim como a necessidade de explorar e utilizar metodologias que desenvolverão habilidades psicomotoras necessárias aos alunos que apresentam dificuldades relacionadas a essa área.

JUSTIFICATIVA

A compreensão da Psicomotricidade, principalmente de crianças de educação infantil e séries iniciais vem se tornando cada vez mais importante e indispensável para o processo de ajuda por

parte dos educadores nas escolas. A prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e desenvolvimento até o acesso à capacidade de descentração.

Portanto, este estudo contribuirá para uma reflexão por parte dos profissionais da educação, destacando a necessidade do entendimento dos professores sobre a educação psicomotora e sua influência na intervenção das dificuldades no processo de alfabetização. Proporcionando desse modo a criança uma otimização corporal dos potenciais neuro-psico-cognitivos funcionais, para que ela se desenvolva de maneira adequada, tendo em vista que os potenciais estão sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, A Psicomotricidade e o desenvolvimento da criança, fundamentando-se na contribuição da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança em suas múltiplas funções psicológicas, na memória, na atenção, no raciocínio e na discriminação, quando implantada em sala de aula. Como também apresentar que o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e o do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e experimentar relações com pessoas e objetos.

FUNDAMENTAÇÃO

O 1°Congresso Brasileiro de Terapia Psicomotora de 1982, colocou que, a “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. A Psicomotricidade é a capacidade de se movimentar com intencionalidade, de modo que o movimento pressuponha o exercício de múltiplas funções psicológicas, memória, atenção, raciocínio e discriminação.

As crianças, desde que nascem se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e o do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e experimentar relações com pessoas e objetos.

Desta forma, temos como base o corpo para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, ou seja, ele é o ponto de referência que o ser humano tem para conhecer e interagir com o mundo. O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, (BRASIL, 1998) e “o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil” (GARANHANI, 2002).

A criança, ao agir, compreende e expressa significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente,

a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação.

Para GARANHANI (2004, p. 57):

> "agir, se movimentar, é essencial à criança para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio".

Para Wallon (apud, in Fonseca, 1996, p. 102):

> "não é possível dissociar a ação do pensamento, sendo que a evolução do desenvolvimento da ação, simbolização e representação dá lugar à linguagem".

É através do movimento que a criança constrói a base da sua relação com as primeiras formas de linguagem e desenvolve o simbolismo, que implica uma conotação social e permite à criança criar relações sociais. O mesmo autor ressalta também que a criança, já no início do seu desenvolvimento, estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação ao outro e a satisfação de suas necessidades.

De acordo Molinari, (2002, p. 223):

> "na fase inicial do desenvolvimento infantil, os movimentos do corpo se apresentam como instrumentos expressivos de bem-estar e mal-estar".

Wallon (1995, p.56) "também aponta que o movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo", o que para o autor representa que o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. E de acordo com este contexto pode-se afirmar que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas.

Com isso, conhecendo a complexidade do ser humano, é relevante conhecer os caminhos que o educador possui para explorar habilidades motoras, não deixando de lado a conquista da individualidade de cada criança no que diz respeito ao conhecimento de seu eu.

Dessa forma, a Psicomotricidade trabalha realizando uma aprendizagem construtiva, significativa e global, fazendo uma transmissão de conhecimento com um leque de descobertas, apresentando que é a prática que nos ensina, desde que ela seja voltada para a realidade de mutações constantes. "O processo de aprimoramento do movimento permite à criança a construção de um sistema de esquemas de assimilação e organização do real, a partir de estruturas espaço-temporais e causais" (FONSECA, 1996). Ao estabelecerem relações com o mundo exterior, as percepções e o movimento 14 elaboram a função simbólica que estimula e desenvolve a linguagem, originando a representação e o pensamento.

Por isso, para dar início ao processo de alfabetização Fonseca (1996, p.142) considera a primeira necessidade como:

> (…) Alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e respostas.

Assim, podemos concluir que a Psicomotricidade visa fins educativos, que serão alcançados pelo emprego do movimento humano, de modo que este é a expressão de uma existência, a preocupação em sua aplicabilidade se dá pelo fato de que, a cada movimento feito com realização intencional, com atividade da totalidade, como expressão de uma personalidade ou como um modo

de relação particular com o mundo dos objetos e das pessoas.

Permite sem dúvida que uma criança conheça mais de si mesma e do mundo que a cerca, possibilitando uma boa relação com a sua educação escolar e com a sua realidade cotidiana, uma vez explorado e trabalhado seu movimento sua 21 concentração e cognição também progredirão, levando o processo de aprendizagem ao sucesso.

No entanto, ao conceituar o processo de alfabetização, não podemos nos limitar apenas à distinção, à aquisição e à compreensão de letras, fonemas e o conjunto de palavras para se alcançar um processo significativo. É preciso que a Psicomotricidade, que é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização, seja aplicada junto as técnicas de alfabetizar.

A alfabetização só alcança um processo positivo e de resultados a partir do momento que o professor interioriza a compreensão de que a linguagem e a Psicomotricidade estão e são interligadas e que as duas juntas compreendem o processo de alfabetização.

Colocar o desenvolvimento psicomotor como prioridade e como base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização, norteará o mesmo com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Desenvolver algumas habilidades psicomotoras que mantêm correlação com a escrita, como compreender os símbolos, a discriminação das formas e das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita são saberes necessários para o processo de alfabetização.

Os principais aspectos psicomotores necessários para o processo de alfabetização são as bases psicomotoras da aprendizagem da leitura e da escrita. A coordenação global, de acordo com Oliveira (2009) “leva a criança a adquirir condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente”, ou seja, se a criança conseguir acompanhar uma atividade física com movimentos associados e dissociados e se apresentar certo ritmo e equilíbrio, ela já possui uma coordenação global satisfatória.

A coordenação motora fina ou óculo-manual diz respeito à habilidade manual, que é a capacidade de manusear diferentes objetos de diversos formatos. Para Boato (2007) “é o trabalho ordenado de grupos musculares para 23 executar uma tarefa que exija precisão e refinamento”. Mas somente a coordenação motora fina não é suficiente; é preciso que o aluno tenha controle ocular, isto é, a visão acompanhar os movimentos das mãos e isto é chamado de coordenação óculo-manual ou visomotora.

O esquema corporal é a consciência do próprio corpo, e para o um bom desenvolvimento é preciso que a criança conheça e compreenda seu corpo para melhor controlá-lo. O domínio corporal é o primeiro elemento do comportamento, é por meio do movimento dinâmico que a criança consegue o controle do corpo e a percepção espacial. Se o esquema corporal for mal definido pode apresentar lentidão, coordenação motora psicomotora deficiente e insegurança na relação com o outro.

A estruturação espacial permite nos situarmos no meio em que vivemos, e a construção mental da relação dos objetos que estão em seu meio com o seu movimento. Para Oliverira (2009) “quando a criança consegue se orientar em seu meio ambiente, ela estará mais capacitada a assimilar a orientação espacial do papel”. Pode-se dizer que quando a criança aprende noção de dentro, fora, alta, baixa, longe e perto ela atingiu a etapa da orientação espacial. E se esta não for bem trabalhada a criança apresentará dificuldades em discriminar a direção das letras e os números como: “p-b, b-d, 6-9 n-u” entre outros.

Fonseca (1996,) demonstra as dificuldades de aprendizagem que ocorrem quando as noções de Psicomotricidade não são desenvolvidas no processo de alfabetização da criança, ou seja, quando não se tem estimulado e explorado o esquema corporal da criança, ela apresenta baixa coordenação, caligrafia ruim, leitura não harmoniosa, gesto após palavra, não segue ritmo da leitura (frase, palavra), imitação/cópia.

Assim, é possível perceber que a Psicomotricidade se faz presente em todo o processo de aprendizagem e cabe ao professor saber como desenvolver essas práticas para que a alfabetização ocorra sem que o aluno possa vir apresentar futuras dificuldades ou deficiência em seu aprendizado. Propiciando essas habilidades na criança, a Psicomotricidade, na sua ação educativa ou terapêutica, pretende atingir na organização neuropsicomotora da noção do corpo como unidade psicossomática de fundamental importância para a aprendizagem, além de permitir a visão sócio interacionista que desenvolve o educando como um agente ativo, que por esta razão constrói o seu próprio conhecimento, que se dá a partir da exploração do mundo que o cerca.

É importante ressaltar que a Psicomotricidade não está vinculada à ideia de pedir aos alunos que realizem inúmeras atividades com pontilhados, cópia de curvas e retas, pois estas não indicam que se está trabalhando a Psicomotricidade, nem tão pouco que auxiliarão as crianças em seus aprendizados. Desenvolver a Psicomotricidade relacionada à alfabetização é propiciar o contato das crianças com as cantigas de rodas, os brinquedos cantados, músicas folclóricas, entre outras atividades de movimento.

É importante também que ela tenha uma boa coordenação global, saindo-se bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio. Muitos dos jogos e brincadeiras realizados nos pátios das escolas são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância e, consequentemente, orientação espaço-temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o anseio de diminuir e amenizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos durante o processo de alfabetização buscou-se fundamentar em teorias que colocam que estas dificuldades estão interligadas, em muitos casos, com a Psicomotricidade, que não foi devidamente trabalhada trazendo prejuízo à aquisição da leitura e da escrita dos estudantes.

O principal objetivo deste trabalho foi o de apresentar aos professores fundamentos teóricos que

auxiliam a compreensão das relações entre a motricidade humana e os processos de aprendizagem. Oferecer caminhos mais eficazes e contribuições que a Psicomotricidade possui para o tratamento dos problemas de aprendizagem dos alunos, além de propiciar atividades que podem ser utilizadas como intervenção em dificuldades psicomotoras leves, subjacentes a problemas específicos de aprendizagem.

Conhecer atividades psicomotoras, que podem ser realizadas com as crianças dentro da própria sala de aula ou em atividades recreativas pode consistir em um elemento fundamental para a capacitação de professores que buscam como objetivo a melhoria ou reeducação das atividades motoras básicas. Sabe-se que é unânime a afirmação que os exercícios físicos são de grande valia para o desenvolvimento mental, corporal e emocional do ser humano, em especial, a criança.

Assim, se a criança possuir controle motor desenvolvido, ela conseguirá explorar o mundo exterior, realizar experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento mental, o que permitirá a ela o conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia.

Com isso, temos que a relação do processo de alfabetização e Psicomotricidade estão vinculados, de maneira que nenhuma atividade se desencadeia sem que músculo e cognição estejam juntos. Assim, alfabetizar uma criança vinculando-se o trabalho psicomotor a este processo permite uma série de funções e manifestações específicas do desenvolvimento infantil, as quais contribuirão para o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

_____. **Como Aplicar a Psicomotricidade: Uma Atividade Multidisciplinar com Amor e União**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CUNHA, M. F. C. **Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda.** 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

CUNHA, M. V. et al. **Uma filosofia para educadores em sala de aula.** Coleção Pensar. v. 1 São Paulo: Nova Alexandria, 1990.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA NETO, C. A. **O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora**. In: Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FERREIRA, C. A. M. et al. **Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia**. São Paulo: Lovise, 2000.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento humano. Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Lisboa: Editorial Notícias, 1989

_____. **Psicomotricidade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GARANHANI, M. C. **A educação física na escolarização da pequena infância**. Pensar a prática. V. 5, p.106-122, jul / jun. 2002.

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2001.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis.** 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

MITRA, G.; MOGOS, A. **O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

MOLINARI, Â. M. da P. SENS, Solange Mari. **A educação física e sua relação com a psicomotricidade**. Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 85-93, jul. 2002 - jul.2003.

MOREIRA, N. R. **Desenvolvimento Psicomotor da criança.** Maringá (Apostila da Disciplina de Educação Física Infantil, ministrada para o curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá) s/d.

OLALLA, G. D. La Práctica Psicomotriu Educatiiva. Documento elaborado para o IDE da **Universidade Autônoma de Barcelona, 1995.**

PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

VIGOSTKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WALLON, H. H. As origens.

RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Mogi das Cruzes (2010); Pós Graduação em Formação e profissão docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A desagregação étnica escolar tem sido um tópico de forte preocupação social e educacional. Esse artigo examinou os efeitos da composição das escolas étnicas nas relações dos alunos, com resultados divergentes e, às vezes, resultados inconsistentes. Discutem-se diferentes perspectivas teóricas que preveem aspectos positivos versus negativos da diversidade étnica escolar: teoria dos contatos entre grupos e perspectivas de ameaças de grupo e diferenças de poder. Posteriormente, considera-se uma série de características escolares e educacionais que podem moderar o impacto da diversidade étnica na educação dos alunos e que possam ser consideradas em pesquisas futuras. Além disso, discute-se a necessidade de estudar os processos psicológicos e sociais subjacentes, bem como a importância de investigar as relações em combinação com o ajuste acadêmico. É importante examinar a diversidade em relação a outros aspectos do ambiente escolar que podem influenciar a forma como os alunos respondem à diversidade étnica na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico Raciais; Ambiente Escolar; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Fatores importantes a considerar são a presença de educação multicultural e identidades escolares inclusivas, relacionamentos alunos-professores e normas e redes de pares, mas também o papel dos pais e das relações de pares fora do contexto escolar.

Como a cultura africana é uma das culturas mais influentes na formação do povo brasileiro e, por meio da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o seu ensino nas salas de aula, faz-se necessário uma abordagem mais aprofundada sobre o tema para que o processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização, ocorra de forma satisfatória.

O futebol é com certeza o esporte mais praticado e comentado no nosso país, capaz de

promover uma conjunção de sentimentos inimagináveis. Quem vê esse esporte tão popular não imagina que seu início ter sido tão elitizado excludente no que se refere a jogadores negros.

O preconceito era grande e escancarado. Esse preconceito racial que persegue nossa população negra é presente até hoje na sociedade brasileira, muitas vezes velada e outro também escancarado.

Propor esse entendimento dentro da escola, ampliando discussões e conceitos, utilizando a educação física também, um componente curricular, ao qual o futebol sempre aparece como um dos conteúdos principais e mais prazeroso para os alunos, buscando uma nova aquisição de consciência muito mais crítica, emancipada e justa.

A diversidade étnica escolar não é suficiente para promover a tolerância inter-étnica. É importante examinar a diversidade em relação a outros aspectos do ambiente escolar que podem influenciar a forma como os alunos respondem à diversidade étnica na escola.

De acordo com Gonçalves (2007):

> Discriminação tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento, com base em critérios pré-estabelecidos, de forma singela ou não. (GONÇALVES, 2007, p.35).

O papel da escola, neste contexto, e dos seus profissionais é desenvolver um trabalho voltado para conscientização das crianças e dos jovens, em relação à equidade e ao respeito às diferenças.

Racismo, discriminação e preconceito são termos que, por serem utilizados, geralmente, nos mesmos contextos podem causar confusão. Por isso, é necessário estabelecer uma distinção conceitual que desfaça qualquer problema de entendimento a respeito do significado dos termos.

Primeiro, podemos dizer que preconceito é um prejulgamento, ou um julgamento sem conhecimento de causa de algo ou alguém, enquanto discriminar é o ato de tratar diferente, diferenciar algo ou alguém. Racismo, por sua vez, além de ser uma forma de preconceito, pode manifestar- se por meio de uma ação excludente, ou seja, discriminatória.

Também é necessário entender que o racismo não se manifesta de maneira única. Temos vários tipos de situações em que podemos identificar, de um modo mais explícito ou não, o preconceito racial.

O TRABALHO COM AS PERSONALIDADES NEGRAS

Muitos padrões de relações raciais e étnicas em nossas escolas são baseados nas maneiras pelas quais membros de um determinado grupo racial ou étnico foram incluídos ou excluídos na sociedade.

Mesmo quando as identidades étnicas ou raciais não servem mais como base para a coesão do grupo, elas podem continuar a fazer com que os indivíduos se sintam especiais e fazendo parte de uma comunidade.

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família “pequenas culturas” dentro das diversidades de nossa casa. Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há ainda uma grande quantidade de preconceitos. É muito importante que se trabalhe positivamente com as personalidades negras desde a Educação Infantil, evitando que os preconceitos se propaguem.

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 alguns preconceitos de acordo com o ambiente familiar.

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontramos dificuldades como expressões regionais e discriminações contra as personalidades negras.

Segundo Farias (2012):

> “Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc. (FARIAS 2012, p.23).

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

De acordo com Cool (1987):

> A verdade, o crescimento pessoal e social, intrínseco à ideia de educação, pode vincular-se alternadamente tanto ao processo de desenvolvimento como ao de aprendizagem. Por um lado, uma pessoa educada é uma pessoa que se desenvolveu que evoluiu, no sentido forte do termo, desde níveis inferiores de adaptabilidade ao meio físico e social até níveis superiores. Por outro, como lembra acertadamente Calfee (198), uma pessoa educada é a que assimilou que interiorizou, em suma, que aprendeu o conjunto de conceitos, explicações, habilidades, práticas e valores que caracterizam uma cultura determinada, sendo capaz de interagir de forma adaptada com o ambiente físico e social no seio da mesma. A opção por uma das duas interpretações do crescimento educacional é importante, porque propõe ações pedagógicas diferentes que se plasmam no currículo. (COOL, 1987, p.35).

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

O FUTEBOL BRASILEIRO: INÍCIO ELITIZADO E EXCLUDENTE

Praticado inicialmente pela chamada elite, de influência europeia, até esse esporte que hoje é considerado o esporte mais popular em nosso país, já foi um enorme espaço de racismo e

discriminação por incrível que pareça.

Contrariando a situação atual, o futebol no Brasil era antigamente praticado apenas pelos brancos, praticantes das classes mais abastadas e tradicionais da sociedade brasileira daquela época. Fazia parte do programa educacional da maioria dos colégios brasileiros e era considerado o principal esporte e divertimento da elite.

Aos pobres e negros restavam apenas à oportunidade de assistirem os jogos, não dentro dos clubes ou das escolas, mais sim em cima dos muros desses locais ou até servindo como meros gandulas durante as partidas.

Contudo, o povo composto das camadas mais pobres e de negros e mestiços apesar de possuírem algum dinheiro para formar ou entrar em alguma equipe, jogavam futebol nas ruas, nas praças e nos campos abertos. Clubes também populares começaram a aparecer, estes apenas compostos de jogadores negros e das camadas mais pobres.

Estes times considerados populares começaram a demonstrar um futebol diferente, composto de jogadores velozes, habilidosos que jogam de maneira alegre e descompromissada; totalmente diferente dos demais que compostos por jogadores das camadas mais ricas, apresentaram um futebol de grande influência europeia, em que a força e o vigor físico imperavam.

Com o aumento desses times chamados populares, os brancos logo trataram de tomar medidas para que fosse possível pelo menos separá-los do restante dos times considerados mais abastados. Assim as equipes pobres só jogariam entre si e as ricas também, sendo criadas duas associações que regessem esses times, surgindo assim a Liga Paulista de Futebol (para os pobres) e a Associação Paulista de Esportes Atléticos (para os ricos).

Porém essa medida foi apenas paliativa, pois várias equipes consideradas ricas passavam a contratar cada vez mais jogadores negros e pobres, devido a sua alta capacidade e habilidade futebolística.

O Vasco, por exemplo, escandalizou a todos quando a partir de 1927 formou uma equipe basicamente composta de negros e mulatos pobres, sagrando-se várias vezes campeãs estaduais.

Os negros e mestiços traziam consigo um jeito peculiar de jogar futebol, auxiliados pela capoeira e por sua habilidade própria, fugindo do jogo simétrico, composto de lançamentos e chutes a longa distância, onde a maior qualidade era o vigor físico do participante, que permeava os times naquela época, devida a intensa influência inglesa.

Com isso, muitos times passaram a recrutar cada vez mais jogadores de origem humilde, porém com certas ressalvas.

> O cuidado que os primeiros clubes tiveram ao recrutar esses elementos é curioso: não podiam ser totalmente pretos e nem procurados pela polícia. Os mulatos serviam desde que fossem excepcionais com bola e que aprendessem a jogar a europeia, repetindo os movimentos e jogadas ensaiadas pelos folhetos ingleses que se vendiam junto com o material de jogo. (SANTOS, 1981, p. 20).

A partir daí surgiram grandes jogadores e como maior exemplo dessa época podemos citar um mulato chamado Carlos Alberto, que jogou muito tempo no Fluminense e que em todas as partidas

clareava a pele com pó de arroz para parecer mais branco.

"O ato de torcer, como o de jogar futebol e de jogar com certo estilo não é genético, mas social". (DAOLIO, 1997, p. 71)

O negro que criou o drible, a partir de toda a sua ginga e coordenação advinda da capoeira, para fugir das faltas violentas feitas pelos brancos e que na maioria das vezes não eram penalizados pelos árbitros, que por sua vez também eram brancos.

Caminhando ao lado de toda essa evolução, surgiu um jogador que foi o primeiro a romper com todas as barreiras futebolísticas, negando-se a jogar futebol à moda europeia e fazendo da sua habilidade e malícia o segredo da sua ascensão e de seu sucesso.

A PROBLEMATIZAÇÃO DO FUTEBOL PARA A AQUISIÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA QUE LUTE CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O futebol dentro da escola ocupa um espaço extremamente grande, por tudo que envolve esse esporte e por sua prática nas aulas de educação física. Contudo essa prática jamais deve ter um caráter reducionista, ou seja, sua prática pela prática, pois o futebol oferece ao professor a oportunidade de incutir e discutir questões de suma importância para os alunos. O futebol na escola não pode estar distante das chamadas reflexões teóricas, sobre dois pontos: o saber fazer corporal e sobre as inúmeras conexões sociais que o mesmo permite ao mesmo ser vivenciado pelos alunos.

> A Educação Física tem papel importante na formação global da personalidade da criança e do adolescente, assegurando-lhes autonomia individual e sua integração no meio social e que utiliza como meio no processo educacional os exercícios físicos, os jogos e os desportos, cuja finalidade é contribuir para adaptação biológica e social do indivíduo. (BARROS, 1990, p.09)

Vivemos em um país que respira futebol, desde cedo até a velhice o brasileiro entende esse esporte como parte integrante da nação. Os meninos vislumbram uma carreira futebolística, para não apenas fazer algo que gosta mais também para melhorar de vida. Com isso, a bola é apresentada ao menino desde cedo e o pé é a parte do corpo apresentada para essa interação, o ato de chutar, correr, driblar é aprendido e apreendido desde cedo. Desde cedo, vemos escolinhas de futebol com a perspectiva de se tornarem jogadores profissionais desses meninos.

Infelizmente o futebol parece ser algo simples de se trabalhar em sala de aula, mas é visto de maneira não tão importante onde em contrapartida é um esporte onde se tem muito a aprender não apenas pela prática física, mas para o desenvolvimento intelecto social no meio escolar.

> O futebol é o conteúdo que está mais presente nas aulas de Educação Física em nosso país, contudo, o futebol "ensinado" nestas aulas raramente ultrapassa os aspectos técnicos e o jogar livremente. Nesse sentido é visto que o futebol é ensinado nas escolas de forma descompromissadas pelos profissionais que lecionam a disciplina. (DARIDO e SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 45).

O futebol quanto esporte escolar possui meios e formas de ser ensinado para ultrapassar o conceito de ser um simples jogo na aula de Ed. Física. Contudo isso só pode acontecer quando essa visão for conscientizada e praticada metodologicamente com a devida importância às aulas

de futebol na escola, com o devido reconhecimento no currículo escolar, levando em conta que ele favorece o desenvolvimento físico e mental das crianças sendo um elemento que envolve diversos valores que devem ser priorizados nas aulas de educação física.

O RACISMO NAS UNIVERSIDADES

Para combater o racismo, as universidades precisam parar de se concentrar nos incidentes e revisar as estruturas que os perpetuam.

O problema é que o racismo e outras formas de opressão não são algo que as instituições desejam admitir prontamente que existe muito menos começar o difícil trabalho de retificação. A comercialização do ensino superior levou as universidades a mudar o foco do ensino e da aprendizagem para proteger suas reputações por medo de cair nas tabelas de classificação e perder os alunos. Nesse sistema, como podemos esperar que as universidades lidam com o racismo, quando a ameaça de falência aparece a cada baixa entrada de estudantes? Enquanto isso, as universidades que são bem-sucedidas o suficiente para expandir são incentivadas a aumentar seu excedente, em vez de cuidar de seus alunos, aumentando os serviços de apoio ao estudante ou as doações ao sindicato.

Carvalho (2004) afirma que:

> No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram às suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a dos seus antepassados escravos. (CARVALHO, 2004, p.52).

A verdade é que, de uma perspectiva histórica, as universidades nunca foram meritocráticas ou liberais. Muitos foram criados com o único objetivo de permitir que pessoas ricas e prestigiadas acumulem mais riqueza e prestígio. Seu legado inclui treinar a próxima geração de pessoas para governar o império britânico, financiando a escravidão e a eugenia intelectualizada para justificar o racismo no qual o império foi construído.

A escrita está novamente na parede, e as universidades têm uma escolha a fazer. Eles podem continuar resistindo aos apelos à mudança, escondendo-se atrás de suas reputações. Ou, finalmente, podemos ver a derrubada do mito da instituição liberal e tolerante e a criação de uma alternativa progressiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade preconceituosa, que pratica a discriminação e atos de racismo frequentemente. O modelo de ser humano é o homem branco, jovem, bom, bonito, inteligente e sucedido, que se denomina cristão, rico e sem deficiência.

É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, necessitando analisar cada cultura, sem posicionamento individual quanto a credo, raça ou etnia.

O futebol nasceu elitista, racista e discriminatório, como pôde ser comprovado em sua história em nosso país. Algo para muitos, sem lógica, já que hoje ele é praticado por todos, principalmente nas periferias.

Situação essa que ainda perdura quando discutimos sobre as desigualdades sociais em território brasileiro, onde o negro ainda sofre de um preconceito perene, onde esse jovem negro e muitas vezes sem recursos financeiros, também sofre uma exclusão permissiva.

A partir daí a escola e o educador tem em mãos um conteúdo primoroso, para discutir conceitos relativos a essa desigualdade social, ao racismo, ao preconceito, que os jovens negros sofrem, sendo na escola e/ou na sociedade em que vive. A utilização do futebol quanto conteúdo na escola ultrapassa a sua prática em quadra, já que quando ministrado de forma cultural e social, consegue por meio de uma forma prazerosa, trazer conhecimentos pertinentes aos alunos. Conhecer a história do futebol brasileiro, seus aspectos sociais e críticos, promover discussões, debates, incutir nesses jovens o entendimento dessas desigualdades, de que elas existem há muito tempo em nosso país e precisam deixar de existir é obrigação da escola e de seus educadores.

Conclui-se que a percepção das palavras e conceitos utilizados, muitas vezes, não é percebida como sendo preconceituosa. A escola, instituição muito importante na construção da identidade de crianças e jovens, vivencia essas relações de poder e no seu interior transparecem os conflitos decorrentes destas relações. Ao ocorrer à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é fundamental que os estudantes tenham passado por ensinamentos que despertem o antirracismo.

Todas as universidades - sem falhar - devem tomar medidas para lidar com a transparência dos procedimentos de denúncia, fornecer reparação adequada às vítimas e criar uma cultura de tolerância zero ao assédio racial nas universidades, eliminando o ódio e o preconceito para sempre.

Não existe uma solução simples ou tamanho único quando se trata de abordar uma questão tão complexa quanto o racismo nas universidades; no entanto, existem algumas etapas que se pode adotar para começar a resolvê-las, como diálogos em sala de aula a respeito do racismo, pesquisas que os professores podem realizar com o grupo, entre outras possibilidades de se combater o racismo.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. R. P. **Educação física na escola primária**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1990.

BRASIL,*MEC*<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 10 de abril de 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CÉSARIRE, A. **Diário de um retorno ao país natal**. São Paulo, Edusp, 2012. CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

COHN, CLARICE. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Mariano Cubi 92, 08021 – Barcelona. Editorial Paidós, SAICF. Tradução: Cláudia Schilling.

DAÓLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DARIDO, S. C. SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas: Papirus, 2007.

FARIAS, M.S. **"Cultura e Identidade Cultural".** Maio de 2012.<http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso 10 mar. de 2023.

FIGUEIRA, M. V. **O preconceito racial na escola**. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, 1990.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994;

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania,** Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

HALL, S. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

MUNANGA, K. N**egritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

ROCHA, CARLOS LUIZ. **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**. 2006, dissertação mestrado educação e trabalho - Universidade Regional do Paraná, Curitiba, 2006.

SAMPAIO, N. **O esporte na televisão**.Petrópolis: Ed. Vozes, 1985;

SAMPAIO, Giselma.In**tolerância religiosa nos espaços escolares**. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

SANTOS, R. J. **História Política do Futebol Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). **Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber**. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

WITTER, S. J. **Breve Histórico do Futebol Brasileiro**. São Paulo: FTD, 1996.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

FERNANDA NOGUEIRA RAMOS
Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Tibiriçá (2007) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012); Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual (2014) e Educação Infantil (2021), pela Universidade Nove de Julho; Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho visa apontar as dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino fundamental, bem como promover uma reflexão psicopedagógica sobre as condições de inclusão do deficiente visual no ensino regular, principalmente, na rede pública. Pretende, de igual modo, repensar a prática pedagógica do docente que atende a alunos com cegueira e/ou visão subnormal e que, muitas vezes, não tem acesso à participação de forma integrada nas discussões e avanços metodológicos e tecnológicos que facilitariam seu trabalho e a vida do aluno com deficiência visual no sentido de mediar o acesso ao mundo da leitura e escrita e sua integração no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual; Educação Inclusiva; Flexibilização Curricular; Intervenção Psicopedagógica.

INTRODUÇÃO

É praticamente impossível começar este artigo sem alguns questionamentos: O que significa para uma criança viver e perceber o mundo por meio da audição, olfato, paladar e do sentido cinestésico, já que nunca dispôs da visão como sentido predominante ou, se um dia a teve, não a tem mais? Como deveria ser a atuação dos educadores no atendimento a essas crianças? Na atual conjuntura, nas nossas escolas regulares, o aluno com deficiência visual tem sido atendido de acordo com as suas necessidades educacionais especiais?

As respostas a essas perguntas acabam por delinear um traço do processo de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas públicas, em especial e como foco deste trabalho, os deficientes visuais.

Nós, videntes, percebemos e construímos um mundo essencialmente visual. E essa predominância é tão arraigada que somos desatentos ao fato que criamos uma linguagem visual

para descrever o que nos cerca, prevalecendo, inclusive uma terminologia própria do que é visual.

Ocorre que a criança com deficiência visual dispõe de muitas possibilidades e habilidades a serem desenvolvidas e sua educação requer conhecimento e consideração destas, sem ignorar seus limites. A privação da visão é uma limitação específica e deve ser encarada dessa forma. Para isso, é primordial que o educador conheça e respeite as limitações da criança, propiciando condições de pleno desenvolvimento de suas possibilidades de perceber, de relacionar-se, de pensar e de agir de forma autônoma, além de integrar-se socialmente.

A inclusão no âmbito educacional há cerca de trinta ou quarenta anos praticamente não existia, ficando os alunos que não "acompanhavam" os conteúdos por limitações próprias de sua deficiência impedidos de frequentar as escolas regulares, sendo atendidos, quando possível e acessível, em instituições específicas. Aqueles que por algum motivo não tinham acesso a essas instituições eram fadados a ficar em casa. Um paradigma totalmente excludente e desumano.

Com o passar do tempo, aumentada a discussão sobre o paradigma da inclusão, estabeleceu-se que a sociedade e, consequentemente a escola, deveria se preparar, adequar, adaptar para receber pessoas com deficiência. Ela, escola, com seu espaço físico inadequado, metodologias de ensino, recursos materiais e humanos é que deve adequar-se ao aluno e não mais este à escola. E, neste contexto, com preparo ou não, com vontade ou não, entre acertos e erros, a criança acaba por desenvolver algumas dificuldades de aprendizagem que poderiam ser sanadas e até mesmo evitadas se um olhar mais atento lhe fosse dirigido no tempo adequado.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando se pensa a educação, a escola, a sala inclusiva, não se pode esquecer de pensar o professor para o processo inclusivo.

> A visão que se tem do professor hoje é a de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer. (Weisz, 2019, p.118)

É certo que as Universidades e Faculdades têm se preocupado um pouco mais com a qualidade de seus cursos, incluindo em sua grade ferramentas essenciais de comunicação inclusiva como Libras e Braille, porém o assunto é abordado superficialmente e, com isso, a especialização torna-se algo indispensável para o professor. Todavia, praticamente não há especialização em Deficiência Visual. Alguns cursos pretendem-se formativos, abordando todas as deficiências e caem igualmente na superficialidade.

Sem contar o advento das formações on-line – no sistema de educação à distância – que são limitadas, porque não aprofundam aspectos fundamentais, como as atividades de vida autônoma, baixa visão e avaliação do processo de desenvolvimento. Isso acaba com que o curso tenha um caráter instrumental, mais voltado para os recursos, tecnologias e metodologias relacionadas ao processo de aprendizagem, de alfabetização. E a questão do desenvolvimento vai ficando defasada.

A saída, em muitos casos, é partir para cursos e treinamentos oferecidos diretamente por Instituições de atendimento ao Deficiente Visual, como Laramara, Instituto Padre Chico, Fundação Dorina Nowill para Cegos, ADEFAV, entre outras.

Essa situação acaba causando muita insegurança no professor que não tem a formação necessária e não conta com uma equipe técnico-pedagógica que o possa auxiliar em suas dúvidas. A escola recebe a criança, que às vezes nem é assistida por uma Instituição, e a matrícula é feita. Daí para frente não são poucos os problemas.

O ATENDIMENTO NA UNIDADE ESCOLAR

A entrada na escola é um momento decisivo para a criança. É na escola que a criança entra em contato com a cultura transmitida pelas gerações e aprende a conviver e compartilhar na sociedade de forma mais ampla. É, portanto, o lugar em que a criança vai adquirindo o conceito de sociedade inclusiva e vai aprendendo a aceitar as diferenças, conviver com pessoas de diferentes raças, religiões, culturas, situações socioeconômicas e percebendo a riqueza contida nessa convivência, muito bem sintetizado por Nassif (2007, p. 242):

> No processo de inclusão, toda a dinâmica da unidade escolar e da classe regular deverá ser seguida pelo aluno com deficiência, que respeitará as regras e os regulamentos comuns a todos. Entretanto, para assegurar o acesso e permanência desse aluno na escola, toda comunidade educacional deve se envolver e rever a proposta e a prática pedagógica da escola, o currículo, o processo de avaliação, bem como providenciar apoio pedagógico especializado que atenderá esse aluno nas suas especificidades.

O atendimento à criança com deficiência visual na escola requer uma efetiva preparação de profissionais da educação para que o processo pedagógico se desenvolva adequadamente, possibilitando uma nova forma de perceber e atuar com a diversidade de alunos na classe do ensino regular.

É necessário que haja adaptação do ambiente escolar de forma a estimular a autonomia do educando. A criança precisa fazer o reconhecimento do espaço escolar, sob supervisão, perceber as salas de aula, disposição dos móveis, bem como as salas temáticas (informática, leitura, laboratório, biblioteca etc.), o pátio, refeitório, banheiros. O espaço precisa estar devidamente sinalizado, com piso adequado e corrimões. Em caso de visão subnormal, é preciso que as adaptações sejam mais direcionadas à necessidade dos educandos no tocante às cores, contrastes etc.

Além do ambiente e dos professores, os funcionários também são parte importante nesse processo e devem atuar como educadores, efetivamente, auxiliando quando necessário no deslocamento do aluno dentro da unidade escolar e em algumas atividades de vida diária que, eventualmente, ele ainda não consiga dar conta sozinho, primando sempre pelo desenvolvimento de sua autonomia.

Por outro lado, muitos pesquisadores advertem: não há receita a ser seguida quando o assunto é inclusão. O professor precisa do apoio de toda a comunidade escolar e deverá ser orientado de modo a refletir de forma crítica e constante sobre a sua prática e com base nos recursos teóricos e metodológicos e, tendo a possibilidade, reorganiza-lo frequentemente. E essa reflexão, informa Denari (2006, p. 21), “Não se deve restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar

a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que – sempre que necessário – seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe.”

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA SALA DE AULA – TEORIA E PRÁTICA

A maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com alunos com deficiência visual, seja ele cego ou com visão subnormal (baixa visão). Sabe-se que a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas é favorável. Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que serão oferecidas.

A criança com deficiência visual tem necessidades e possibilidades que devem ser respeitadas e atendidas, de conviver, trocar, interagir, brincar, ser feliz e, sobretudo, aprender, ainda que de forma diferente da maioria das demais crianças. Por isso não é só importante que no processo educacional do aluno com deficiência visual, haja uma avaliação cognitiva da sequência das ações empreendidas pelo aluno, mas sim o esquema geral daquelas ações que podem transitar de uma situação para outra de forma funcional e não apenas de percepção. Já no que diz respeito às estratégias de ensino, deve-se levar em conta a aceitação que o aluno tem de sua limitação, as intercorrências de sua perda visual (se congênita ou adquirida), como funcionam seus sentidos remanescentes, se existem ferramentas didático-pedagógicas adequadas, a utilização do Sistema Braille, do soroban, dos audiolivros, dos materiais ampliados, recursos informacionais e tecnológicos, recursos ópticos, além, é claro, das proposições didáticas e da formação que o professor do ensino regular precisa ter para atuar na sala de aula.

Educadores que recebem em sala de aula alunos com deficiência visual precisam entender que eles têm necessidades, como outros sem deficiência: podem ser as mesmas necessidades emocionais, físicas e intelectuais. Cabe então, ao professor, perceber essa semelhança, mas sem esquecer da individualidade de cada um.

O professor pode e deve pedir orientações e apoio ao professor especializado de sua escola, região ou município, ou ainda de profissionais de instituições especializadas, que estão aptos a preparar e adaptar materiais específicos, transcrever do Braille para a tinta e vice-versa e ainda receber sugestões sobre atividades específicas a serem desenvolvidas, visando ao desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

No entanto, existem algumas estratégias, atividades e instrumentos favoráveis para que o aluno com deficiência visual se organize e adquira conhecimentos. Entre eles, uma variável importante na metodologia é a adequação de recursos do currículo aos diferentes estilos de aprendizagem que Martín (2003 apud MARTINS, 2011 p. 53) sempre que possível, acredita que o professor deve tentar integrar pontos ao estilo particular de cada aluno:

- formas de codificar e de decodificar a informação (dimensão cognitiva)
- motivações, interesses, responsabilidades, senso de risco, atenção, interação com outros membros da comunidade educativa etc. (dimensão afetiva)
- campo da percepção sensorial (dimensão física) e as reações com os distintos estímulos exteriores.

O autor ressalta que, em relação às atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a importância de um elemento curricular característico da qualidade da aprendizagem do aluno deve observar alguns critérios:

- que sejam coerentes com as exigências da organização do conteúdo;
- que correspondam ao nível de assimilação e estruturação das informações do aluno;
- que se adaptem aos canais de recepção de informação preferenciais: auditivo, visual, tátil etc.;
- que sejam adequadas ao seu estilo de aprendizagem;
- que estejam ligadas às expectativas, interesses e motivações do aluno;
- que promovam novos processos do conhecimento.

(MARTÍN et al. apud MARTINS, 2011, p. 53)

É preciso também que tanto o professor da sala regular quanto o professor especializado saibam que não são tutores da criança com deficiência visual, muito menos babá, psicólogo, terapeuta e tantas outras incumbências que, por vezes, assumem, ou que as famílias querem que assumam. Ambos devem ser competentes no que fazem, reconhecer seus limites e buscar superá-los, mas não invadir outras áreas e não executar outros papéis; caso contrário, não farão bem nem uma coisa nem outra.

AS DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Grande parte das dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com deficiência visual tem a ver com a forma com que são tratadas no ambiente escolar, desde o desenvolvimento da autonomia neste espaço, passando pela sua participação efetiva nas aulas e utilização de recursos e materiais adequados até a metodologia do professor que as atende.

A criança deficiente visual se difere das demais no sentido de precisar de professores especializados, adaptações curriculares e/ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-la a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

Entretanto, os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, necessitando de intervenções caso a caso, logo, não há uma receita ou metodologia que se aplique a todos. Casos de visão subnormal são delicados e exigem mais do professor do que uma simples ampliação do material, pois podem apresentar uma variação de perdas que se poderão manifestar em diferentes graus de acuidade visual, que requererão diferentes abordagens.

Logo nos primeiros anos, o aluno tem a desvantagem de não enxergar o ambiente alfabetizador da sala de aula. É comum os objetos ganharem legendas, o alfabeto na parede, cartazes com nomes dos alunos e livros infantis. A quantidade desses, em Braille é ínfima. O professor geralmente não sabe o Sistema para ensinar ao aluno e essa incumbência acaba sendo apenas do especialista,

quando a escola ou a região o tem.

À medida que avançam os anos, esse aluno vai sendo estimulado para estudar e interagir nas disciplinas por meio da oralidade. Por vezes fica ocioso, já que o professor precisa dar conta dos outros trinta ou mais que tem na sala. Quando a escola dispõe de máquina Braille, tanto melhor, pois o aluno pode, ao menos, escrever algo que já saiba, tentar fazer algumas anotações. Quando não há, já que se trata de um equipamento com um custo alto, a reglete (com um custo menor) faz as vezes desta, com a desvantagem de o aluno não poder ler o que está escrevendo, a menos que desmonte e vire a folha, já que esta é utilizada literalmente ao contrário. Alguns alunos com baixa visão tem problemas sérios com a luminosidade, sua visão residual é baixíssima e os tipos precisam ser ampliados demais. Nessa hora, seria necessário o uso de uma lupa eletrônica ou telelupa, o que na maioria dos casos, não acontece. É comum o aluno chegar aos anos finais sem estar alfabetizado.

Já nessa etapa do ensino fundamental, a oralidade predomina, já que o tempo de quarenta e cinco minutos do professor é insuficiente para uma intervenção mais eficaz. Os livros em Braille nem sempre chegam (para o caso de o aluno que é alfabetizado e lê dessa forma), e quando chegam, já atrasados, a criança já não está mais naquele ano.

> A participação nas práticas sociais requer dos sujeitos que estes dominem as quatro grandes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Para a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual, para a construção de seus conhecimentos, o sistema Braille constitui-se em uma ferramenta indispensável. É de fundamental importância que seja propiciado ao aluno cego o domínio dessa ferramenta mediante intervenções e práticas de ensino que facilitem a aquisição da língua escrita em Braille, pois o acesso à leitura e à escrita se dará por esse sistema. Há de se garantir, assim, o ensino da leitura e da escrita em Braille a esses alunos, e tais habilidades devem gradativamente tornar-se mais rápidas. À medida que o aluno avance em sua escolaridade, é importante que passe a utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem e que leia e escreva com compreensão e com mais rapidez (NICOLAIEWSKY & CORREA, 2008, p. 11).

Dessa forma, exige-se muito do aluno em memória, e não há sua efetiva participação durante a aula, pois o tempo de escrita e leitura é mais demorado e este nem sempre poderá consultar os textos ou exercícios, que nem sempre estão em Braille, além da correção pelo professor que não ocorre quando este não conhece o sistema, o que é mais comum.

Há muitos casos de adultos deficientes que apresentam problemas na escrita (ortografia principalmente) que foram gerados pela falta de correção, de verificação e reescrita dessas produções.

O aprender matemática é igualmente complicado. Os conteúdos são geralmente trabalhados visualmente e de forma abstrata. É necessário que a escrita numérica do aluno com deficiência visual, bem como a resolução de operações partam formas concretas, que o professor saiba utilizar o soroban, que será a “calculadora” deste aluno e não o deixe de fora das aulas. A geometria, por exemplo, precisa ser concreta, pois o aluno não vai conseguir projetar o ângulo, as dimensões, sem tocar, sentir. O que acaba passando despercebido pelo professor que o estimula apenas no cálculo mental. O problema é que fica difícil realizar mentalmente uma expressão algébrica, por exemplo.

Em todas as demais disciplinas o aluno acaba sendo estimulado na oralidade e não como representar, mesmo em Braille, algumas gravuras ou fotos de História, Ciências ou ainda, mapas geográficos etc. A falta de atenção do educador, o negligenciar este acesso ao aluno causa danos permanentes no seu aprendizado.

A interdisciplinaridade é, sem dúvida, um componente de importância na condução do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual na sala regular, contudo, não se pode negar que as dificuldades ainda são muitas no que diz respeito à simples aceitação destes alunos no sistema de ensino.

> Pensamos que a situação de aprendizagem deve envolver uma vinculação afetiva cristalizada, entre o ser que ensina e o ser que aprende, o que deve ocorrer em qualquer tipo de aprendizagem. Dessa forma, a criança poderá mobilizar o mínimo possível de suas defesas e lidar de forma mais saudável com seus medos e ansiedades, eliminando os obstáculos de vinculação com o conhecimento e o consequente aprisionamento da inteligência. (CHAMAT, 1997, p. 58)

Incluir no ensino regular não é apenas possibilitar que o aluno aprenda os componentes curriculares. Seria de igual importância trabalhar atividades alternativas como dança e música, que trazem, para a perspectiva educacional o conhecimento do corpo, a noção de espaço e tempo, trabalhar a lateralidade e dramatização, ritmos, entre outras, que por si só ampliam seu conhecimento, comunicação, estimula a convivência, estimula a afetividade e expressividade, além de contribuir para a sua autonomia, liberdade e responsabilidade, aspectos importantes para seu desenvolvimento educacional e pessoal.

APURANDO AS RESPONSABILIDADES: O QUE ESPERAR DO PROFESSOR

Os professores do ensino fundamental geralmente demonstram ansiedade diante de um aluno com deficiência visual, entretanto, seu papel é fundamental no estabelecimento do vínculo entre a criança e a escola, e nas relações interpessoais, consequentemente, no processo de inclusão.

Nassif (2007, p. 243), aponta que o papel do professor no processo de inclusão é:

- ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus companheiros;
- criar uma boa dinâmica na sala, informando as peculiaridades desse companheiro;
- propiciar situações lúdicas para que os colegas compartilhem das atividades, favorecendo a adaptação escolar desse aluno;
- valorizar os trabalhos e as técnicas específicas (uso do Sistema Braille, de materiais como reglete e sorobã) do aluno com deficiência visual;
- propiciar situações facilitadoras para que o aluno com deficiência visual faça um reconhecimento prévio do meio escolar para poder se movimentar com mais segurança;
- não assumir total responsabilidade pela criança com deficiência visual, fazendo tudo por ela, sendo esta responsável por suas ações.

A autora aponta, ainda, algumas funções do professor:

- Elaborar um plano de ensino que contemple as diferenças de seu grupo.
- Preparar a classe para receber alunos com necessidades especiais.
- Compreender o aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo como pessoa que tem suas limitações, mas também seus pontos fortes.
- Adaptar o ambiente físico da classe e sua prática de educador de classe regular com recursos usados na Educação Especial.
- Elaborar as adaptações curriculares em conjunto com a coordenação da escola.
- Encarar a deficiência como uma perda que traz incapacidades específicas. (NASSIF, 2007, p. 244-245)

Face ao exposto, é pertinente a distinção reflexiva que Libâneo faz entre o ensino e aprendizagem que tende a ocorrer quando, de um lado o professor tem clareza quanto a determinados objetivos com um conhecimento sistematizado por meio de métodos apropriados e, de outro, quando o aluno é capaz de compreender todo esse processo e aplicá-lo com segurança e autonomia. Para o autor:

> O professor propõe objetivos, conteúdos, tendo em conta as características dos alunos da sua prática de vida. Os alunos, por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa [...] percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes e conhecimentos disponíveis. (LIBÂNEO, 2011, p. 153)

O PAPEL FUNDAMENTAL DA FAMÍLIA

Toda família precisa se adaptar a uma criança que chega a seu seio. Quando essa família se depara com uma deficiência então, as reações são as mais diversas e é perfeitamente compreensível que isso aconteça. Passado o choque, é necessário que essa família busque ajuda, apoio especializado e, em se tratando de deficiência visual, a chamada intervenção precoce é fundamental. Tanto as crianças cegas quanto as com baixa visão, precisam ser atendidas em suas necessidades especiais tão logo a deficiência seja diagnosticada. Não é preciso esperar que complete um ano, ou que vá para a pré-escola. O atendimento em serviços especializados deve ser imediato. Quanto mais a família demorar, mais tempo de desenvolvimento a criança perderá.

A entrada no ambiente escolar é outro momento de tensão para a família. Contudo,

> Os pais precisam se preparar para esse momento, pois a criança necessitará muito de seu apoio emocional para se sentir fortalecida, acolhida e com boa autoestima, o que auxiliará no seu processo de amadurecimento. A criança com deficiência visual irá aprender de acordo com seu tempo, sendo que algumas aprenderão mais rápido e outras mais lentamente, o que é uma situação normal. (DEFENDI et al, 2008, p. 27)

Com relação às crianças com visão subnormal, Barraga (1978 apud CORSI, 2001) diz que a habilidade de ver não é inata e pode ser aprendida. Depreende-se, aqui, que, para que a habilidade aconteça, os pais, inicialmente, precisam ter informações sobre o que a criança vê como usa essa visão residual. Corsi (2002, p. 19), explica que:

> Podemos motivá-la para que deseje “ver”, ampliar seu repertório visual e favorecer a aquisição de experiências, através da seleção de tarefas adequadas às condições visuais e nível de desenvolvimento. Oferecer materiais diversos para encorajá-la a fazer uso da visão em suas atividades de vida diária (AVD) e vida prática permitirá a aplicação imediata de suas experiências no dia-a-dia. Será motivador, além de espontâneo e trará maior satisfação pessoal.

O apoio familiar, seja no brincar com a criança, oferecendo jogos, brinquedos e objetos que a estimule, seja no acompanhamento das atividades escolares, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. É necessário que a família esteja sempre por perto no processo de inclusão e garanta o seu direito de frequentar uma escola regular, recebendo material pedagógico adaptado. Para isso, é necessário conhecer e todos os recursos que auxiliarão essa criança, a fim de proporcionar meios e recursos para um desempenho escolar satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a inclusão da criança com deficiência visual no ensino fundamental regular, podemos entender que ainda há muito o que fazer e este trabalho não pretende esgotar o assunto. O olhar psicopedagógico a que se refere, visa à percepção de que muitas das dificuldades de aprendizagem desses alunos não passa de dificuldades de “ensinagem”. Um melhor preparo do educador, o acesso do educando a um acompanhamento pedagógico especializado na própria escola e fora dela, em instituições de assistência, bem como a utilização de materiais adaptados, ferramentas e recursos tecnológicos, aliados à intervenção precoce e o apoio afetivo e social da família, minimizaria grandemente essas dificuldades.

É possível que cada dia mais alunos com cegueira e baixa visão frequentem escolas regulares com sucesso, bem como cheguem aos cursos superiores e carreira acadêmica. Para isso é necessário que lhes sejam dadas possibilidades e condições para se realizarem como a qualquer outro aluno que tenha o desejo de progredir no meio acadêmico.

Ocorre que, saindo do âmbito escolar, podemos perceber que as pessoas com deficiência visual, quase sempre são tratadas de forma inadequada: auxiliadas quando podem fazer sozinhas e abandonadas quando precisam de ajuda.

A inclusão dessas crianças no ensino regular, convivendo e interagindo com as demais, possibilita que a sociedade reveja os seus conceitos em relação às pessoas com deficiência. Colabora forte e firmemente para uma futura extinção do preconceito e da discriminação e, para isso, mostra constantemente projetos bem-sucedidos envolvendo pessoas com deficiência.

Espera-se que este trabalho possa ter contribuído para uma reflexão acerca do papel de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e possa motivar o enriquecimento do trabalho pedagógico e de integração do aluno no ambiente escolar. A qualidade do ensino especial é possível, mediante o exercício do trabalho em conjunto, inter e transdisciplinar, extrapolando as fronteiras da sala de aula para uma dimensão social, mais ampla, na qual aluno, professor, família e comunidade se tornem parceiros efetivos para a transformação dessa realidade.

REFERÊNCIAS

CHAMAT, Leila S. José. **Relações Vinculares e Aprendizagem: um enfoque psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 1997.

CORSI, Maria G. França. **Visão subnormal: intervenção planejada.** São Paulo: Ed. Vida & Consciência, 2002.

DEFENDI, Edson Luiz et al (Orgs.). **A inclusão começa em casa: família e deficiência visual.** São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2008.

DENARI, Fátima E. **A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor.** In MARQUEZINE, M. C.t al (Orgs.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II. Londrina: Ed.UEL, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Estratégias de ensino utilizadas também, com um aluno cego, em classe regular.** In MARTINS, Lucia A. Ramos et al. (Orgs.). Inclusão: compartilhando saberes. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Lucia A. Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NASSIF, Maria C. Martins. **Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: a Fundação Dorina como parceira neste processo.** In: MASINI, Elcie F. Salzano (org). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. **O aprendizado da escrita em braille: estabelecendo limites entre as palavras.** Revista Benjamin Constant nº 41. Rio de Janeiro, 2008.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo. Ática, 2019.

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E AS READAPTAÇÕES

KÁTIA GONÇALVES CHIMENTÃO
Graduação em Pedagogia; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A desvalorização do professor é um tema que vem sendo cada vez mais abordado. Nos dias atuais existem aproximadamente 2,3 milhões de professores espalhados pelo Brasil, vivendo realidades das mais variadas. Mesmo com a missão de educar e formar cidadãos o professor é desvalorizado e mal pago. Essa situação tem diminuído o interesse dos jovens pela carreira e gerado falta de professores em vários cantos do Brasil. A cidade de São Paulo é um bom exemplo dessa carência. Desde o início do ano letivo, estudantes de diversas escolas públicas paulistanas sofrem com a falta de professores. Sabendo disso, por meio desse artigo pretende-se mostrar ao público alguns fatos e pesquisas que mostram o quanto é importante dizer não à desvalorização dos professores, que cada vez mais estão sendo readaptados.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira; Interesse; Realidade.

INTRODUÇÃO

A importância dessa pesquisa para sociedade é mostrar e identificar as interferências da desvalorização do professor no cotidiano escolar e consequentemente suas influências na aprendizagem.

Mas, mesmo com toda essa missão, ao longo do tempo o professor perdeu prestígio e respeito perante a sociedade e teve afetada sua posição dentro da sala de aula. Quais seriam os motivos desse quadro?

Parte disso deve-se à falta de valorização da profissão, que na maioria das instituições ainda tem salários aquém do ideal e à falta de reconhecimento da atividade.

Silva e Ferreira (2014, p. 02) afirmam que:

> A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

Skinner (1975) acredita, que os Professores, em sua maioria, são humanos e não desejam usar controles aversivos. As técnicas aversivas continuam sendo usadas, com toda probabilidade, porque não foram desenvolvidas alternativas eficazes.

Para Paulo Freire (2002) havia a pedagogia dos dominantes, onde a educação, pertencente a uma minoria, é exercida para a dominação; e a pedagogia do oprimido, que precisa ser desenvolvida pela maioria desprovida de condições, através da prática da liberdade, num trabalho que transforme uma realidade difícil e precária. Em seu livro “Educação e atualidade brasileira”, Freire defende a tese de uma escola democrática que incuta no aluno uma visão crítica da realidade e uma visão não ingênua.

Conforme Facci (2004, p.21):

> O professor é encarado como o vilão das mazelas que povoam o espaço escolar tais como: o descompasso entre a teoria e a pràtica, o fracasso escolar, os problemas de indisciplina e, até mesmo de violência, dificuldades de aprendizagem entre outros problemas enfrentados na escola.

O espaço de sala de aula tem sido palco de conflitos tais como: resolver problemas de violência doméstica, de saúde, de higiene e, contato com frustrações, limites e valores necessários para a convivência tanto no núcleo familiar quanto social. Pressionam o professor a resolverem problemas, na maioria das vezes, sem recursos humanos com qualificação ou uma equipe de apoio na escola.

O professor, na atualidade, tem exercido muitas vezes a função de educar, dever dos familiares, do que de ser realmente, mediador do conhecimento. Muitas vezes lhes faltam materiais para desenvolver seu trabalho e, principalmente, incentivos de múltiplas partes da sociedade que inclui governos, alunos e ambiente de trabalho. A exemplificar as péssimas condições de trabalho e os salários que lhes são oferecidos.

O PROFESSOR NA ATUALIDADE

Não basta apenas o professor tomar conhecimento da teoria que cerca o seu trabalho, refletir sobre a sua prática sem haver uma mobilização de sua ação consciente de acordo com os novos desafios propostos. Faz-se necessário que o profissional passe constantemente pelo processo de formação, o qual se dá por meio de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Deve ter em mente a importância das implicações do ofício de docente no que se diz respeito às suas competências, planejamento, avaliação, às dificuldades do corpo discente, ou seja, da sua identidade para que o processo ensino-aprendizagem ocorra por meio de conteúdos significativos, reflexíveis com postura flexível e utilização de avaliações diversificadas. Além disso, depende para que ocorram mudanças à metodologia utilizada pelo professor universitário em sala de aula. Mas

faz-se também necessário que ele coloque em prática os quatro pilares da educação, a fim de "ser" um professor marcante positivamente para os alunos, construindo e vivenciando com eles, atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária.

Nesse sentido, a aprendizagem do professor deve ser sempre atualizada, devido aos impactos das novas tecnologias na sociedade e na educação. A Didática é a procura de escolha de procedimentos para que o aluno aprenda.

Diante desses aspectos, tem-se que considerar a importância da base intelectual do profissional. A formação do professor se dá por meio de um processo contínuo de reflexão. Para que isso ocorra, deve haver um embasamento teórico e prático de didática. O professor não deve ficar amarrado só às questões cognitivas, mas, também, à função do ensino.

> O professor deve ser zelador, caixa, agenciador de material e chefe-de-disciplina. Deve auxiliar no planejamento do currículo geral da escola, das atividades extracurriculares, dos acontecimentos que envolvem as relações escola-comunidade, dos jogos, das exibições e das ocasiões especiais; deve demonstrar-se bom cidadão, pela sua participação nos assuntos da comunidade; deve comparecer a convenções, quermesses, conferências e seminários; deve ser hábil no trato com todos os tipos de pais de alunos; deve substituir os pais, enquanto a criança está sob os seus cuidados (LEMBO, 1975. pp. 103-104).

A educação é um importante instrumento de conscientização popular e por esse motivo não recebe do poder público a seriedade necessária para a desalienação das pessoas das camadas menos favorecidas.

Utilizada como ferramenta de manutenção de poder da classe dominante, a educação formal, desde seu surgimento ficou restrita aos mesmos, excluindo os mais pobres desse processo, e por essa razão era vista como sinônimo de poder, evidenciando ainda mais diferenças entre classes sociais e gênero.

A EDUCAÇÃO FORMAL

A educação formal passou por um longo processo de evolução até chegar ao modelo atual, principalmente no que se refere aos métodos pedagógicos. Mas o fato é que ela existe desde a pré-história, onde por meio da imitação, eram transmitidas normas de conduta e comportamento da sociedade primitiva para as novas gerações. O processo educativo mostrou-se necessário para a sobrevivência da espécie, desenvolvimento e transmissão da cultura e pôde ser visto também entre os animais superiores através da imitação, por meio da qual os filhotes adotavam o comportamento característico do seu grupo. Da mesma forma acontece com o homem primitivo que, segundo Cambi(1999):

> Através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto aos mortos, as técnicas de transformação e o domínio do meio ambiente etc. a cultura, se “não é um fato individual, mas um fato social”, implica na transformação social dos conhecimentos, portanto educação. (p. 58).

Esse jogo de repetição permite aos menores a aprendizagem de costumes do grupo em que estão inseridos e gera transmissão desses hábitos e aperfeiçoamento das técnicas para transformação do meio e consequentemente melhoria da qualidade de vida.

Segundo o mesmo autor, a história mostra que o Mediterrâneo Antigo, especialmente a Grécia e o Egito, foram importantes influências para as tradições cultivadas no Ocidente, principalmente no âmbito educacional, que serviram como modelo que foi aperfeiçoado na busca pelo ideal de educação. Nessas civilizações, as escolas vão se firmando e organizando enquanto espaço administrativo e cultural.

O professor possuía importante função na formação deste aluno, por isso, o acompanhava desde a infância, atuando, inclusive, como mestre espiritual. No âmbito educacional, a revolução neolítica também foi responsável por várias conquistas e uma delas, que pode ser considerada a mais importante foi a divisão educativa, que agrupa pessoas com interesses e características afins, ao exemplo de produtores rurais, líderes religiosos, homens e mulheres.

A aprendizagem, que inicialmente ocorria por imitação, passa a contar com o apoio da linguagem, que ainda não era escrita, e com as técnicas, ganhando um novo papel na sociedade. Ainda segundo Cambi (1999), o período oriental marca o início da civilização e tem como principal conquista da educação, o surgimento da escrita, usada como instrumento de manutenção da cultura dominante, pois o acesso era limitado, uma vez que acontecia em escolas fechadas, restritas à classe influente, restando aos demais, que não tinham acesso ao ensino formal, apenas a educação familiar.

No Egito, a educação também tinha caráter excludente, e incluía em seu currículo, além da aprendizagem da escrita, aritmética, geometria, cálculos, geografia, dentre outros. A educação escolar não era a única, além dela, existia a familiar e a profissional, que era ensinada por parentes através da observação e repetição, uma vez que não necessitava de conhecimento institucionalizado, por isso abrangia a parte excluída da população.

Na Babilônia, a educação escolar tinha a função de formar o escriba, pessoa que dominava a técnica da escrita e a usava para legitimar as normas de conduta do povo da região. Acontecia basicamente nos templos, supervisionada por um mestre que tinha a incumbência de transmitir os ensinamentos técnicos e cuidar para que os mesmos fossem cumpridos.

Os Fenícios, por causa da sua localização próxima ao Mar Mediterrâneo, foram responsáveis por desenvolver conhecimentos técnicos, sobretudo relacionados à navegação, tendo como sua principal descoberta, o alfabeto de 22 consoantes, usado para facilitar a comunicação e que deu origem ao atual. A transmissão do conhecimento dava-se por meio do “bardo”, do “profeta” e do “sábio”, responsáveis, inclusive, pela conservação da memória histórica da maioria da população (CAMBI, 1999; p. 68).

Cambi (1999) afirma ainda que a educação dos hebreus era rígida, baseada em castigos e violência e sua crença na religião, que foi a principal contribuição desse povo para a sociedade, era usada como justificativa para tais comportamentos. Os profetas eram os principais educadores da religião e civil, tendo como principal instrumento para a formação religiosa e social dos discípulos, o Torá, livro sagrado, que após algum tempo (século I d. C.) teve o auxílio do estudo da escrita e aritmética, que tinham um papel secundário, pois a religião continuava como única responsável por preservar a cultura e história hebraica.

A cultura grega, considerada o berço da civilização, sofreu influências de diversas outras

culturas, das quais reuniu elementos importantes para a sua constituição, o que as mantinham próximas quanto à língua, religião e alfabeto. Apesar de valorizar o desenvolvimento individual do ser humano, os gregos não reconheciam a infância como importante fase desse desenvolvimento, sendo considerada “uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se fazia um mínimo de investimento afetivo”, (CAMBI, p. 81).

Até os sete anos, as crianças eram mantidas no convívio familiar, sob os cuidados femininos e autoritarismo dos pais. Após essa idade, os meninos eram inseridos na sociedade e as meninas continuavam no seio familiar, aprendendo ofícios domésticos, e distantes da educação formal.

A educação da camada popular da Grécia acontecia, inicialmente, baseada no conhecimento religioso, ministrado pela família, pois a escola ainda estava limitada à educação das elites e dava mais ênfase ao condicionamento físico, deixando o intelecto para segundo plano. Duas cidades gregas tiveram destaque quanto ao modelo de educação adotado: Esparta e Atenas.

A FALTA DE MOTIVAÇÃO

Cunha (1999) assinala três pontos para a desmotivação do docente: “desvalorização do magistério, relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade”.

A falta de motivação também está relacionada ao grande número de alunos nas salas de aula, que estão cada vez mais cheias. Esse acúmulo de crianças nas salas de aula gera uma desmotivação também nos alunos. São muitas as crianças por sala, o que impossibilita os professores de dar atenção a todas elas. Muitos professores estão desmotivados com o método de ensino e com a receptividade de seus alunos.

O docente alega que estar na escola hoje, para uma criança sadia e cheia de energia, é algo cansativo e desgastante. Pozo (2002) diz que “na aprendizagem é preciso procurar sempre um motivo” e o que esses professores relatam é que os alunos não o estão encontrando.

Pesquisas de estudiosos do campo da educação mostram os caminhos percorridos pela educação até transformar-se nesse sistema educacional visto e vivido pela maioria da população brasileira na sociedade contemporânea. Ainda muito criticado pelas suas deficiências, caráter excludente e por reforçar as diferenças sociais, o sistema educacional brasileiro passou por adaptações e sofreu influências de diversas culturas consideradas importantes para o desenvolvimento social, cultural e educacional brasileiro, dentre elas, a contribuição europeia, trazida pelos colonizadores portugueses no período colonial.

Na Finlândia o professor dá aula em apenas uma escola, geralmente fica com o mesmo grupo de alunos, acompanhando-os por cerca de 6 anos. O salário inicial de professor de ensino fundamental é de cerca de € 3.000 (R$ 7.860) por mês.

Na educação básica não existe uma avaliação nacional, em cada sala, o professor é quem decide

como avaliar seus alunos, focando mais no aprendizado. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes ficam entre 3 e 4 horas na escola apenas. O inverso do Brasil, onde um professor para chegar a um salário três vezes “menor” do que o da Finlândia trabalha no mínimo em duas escolas, com uma carga horária de trabalho de até 12 horas por dia. Ficam com os alunos de sua turma no ano em curso, não acompanhando seu progresso escolar. Ser professor é uma das profissões mais populares no país. A seleção é bem criteriosa, apenas 10% dos candidatos que pretendem entrar na universidade para serem professores conseguem fazer o curso. E não se pode ser professor na Finlândia sem ter mestrado.

Não se quer desincumbir do professor a responsabilidade de aspectos importantes na relação ensino e aprendizagem, tais como a de buscar as melhores condições possíveis para o sucesso escolar dos educandos envolvidos já que segundo Aranha (1996, p. 21): “O papel de todos os educadores não é somente de transmitir o patrimônio cultural, mas também de participar da formação do homem e do cidadão´. Deixou de ser o transmissor de conhecimento e passou a ser o mediador, conhecendo e fazendo parte da vida de seus alunos, se tornando uma referência pessoal e também social, com propriedades diferentes. Porém, as demandas tanto pessoais quanto profissionais estão em demasia se considerarmos o reconhecimento e apoio social ao professor.

No enfoque sobre processos de adoecimento dos professores, o que se procura é a explicação da doença ou do quadro de desgaste do sujeito produzido nas relações de trabalho. As pesquisas sobre a situação de adoecimento na profissão docente são reforçadas por outras sobre a saúde do trabalhador que têm crescido, diante das evidências entre saúde e condições estressantes, e da constatação de que o trabalho, na sociedade atual, assume um caráter cada vez mais antinatural e degradante para determinados segmentos da sociedade. Há evidências de que, para quase todas as categorias profissionais, cerca de 50% dos casos de stress e de outros tipos de doenças de seus trabalhadores, têm como causa situações do ambiente de trabalho (Lipp, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições que levam os professores a se sentirem desmotivados, desencantados com a profissão, a ponto de abandoná-la, ainda que mantenham uma imagem positiva do fazer docente, parecem exercer fortes impactos no campo do currículo e no currículo escolar, já que, como construção social, a configuração do campo é permeada de escolhas, ênfases e omissões, elementos estes também presentes no processo de construção da identidade profissional docente.

Trata-se, na verdade, de discutir a imagem social e pública da profissão, pois, se de um lado, sobre o professor repousam grandes expectativas no que diz respeito à possibilidade de um futuro melhor pela via da escolarização, por outro, tem-se a associação desse profissional a uma escola de massas, socialmente desvalorizada e desprestigiada.

Deve-se dar atenção ao que é dito acerca dos professores e do trabalho docente, pois a imagem pública que é construída da profissão e do trabalho docente age no sentido de orientar as escolhas que os professores fazem no campo do currículo.

A imagem pública da profissão docente constitui um grande desafio tanto para profissionais quanto para as organizações que os formam ou os empregam. Essa imagem torna-a visível, situa-a em relação a outros: identifica tendências, pontos fortes, pontos fracos. A imagem tende, naturalmente, a defender e a ilustrar a profissão, logo, fala do professor digno deste nome, da profissão tal como deveria ser. O Estado e os outros poderes organizadores da escola definem e controlam, por sua parte, excessivamente as competências, as condições de recrutamento, a formação inicial ou contínua dos professores que formam ou empregam.

Portanto, é necessário materializar a valorização do magistério resgatando-lhe a sua valorização social para isso é necessário intervir nas condições de trabalho, na formação inicial e continuada, na saúde com o propósito de construir o fortalecimento da sua identidade e status social, para que essa categoria profissional possa vivenciar dias melhores.

REFERÊNCIAS

CAVEDEN, Wilson Roberto. **Revista Regional.** ed. rev. Itu, Salto, Indaiatuba, Clipping. Maio, 2013.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral.** Porto. Rés, 1984.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo critico--comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**.Campinas, SP: 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIPP, M.N. **Pesquisa sobre Stress no Brasil: Saúde, Ocupação e Grupos de Risco.** Campinas. Papirus. 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS,Miguel Angel Garcia. **Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 13, n. 39, p. 1-16, nov. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68301. Acesso em: 09 fev.2023.

SKINNER, Burrhus. **Tecnologia do ensino**. Epu, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de Jomo Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UM OLHAR AFETIVO E UMA ESCUTA DE ROY LICHTENSTEIN PARA A ARTE NO CERNE DA ESCOLA E O MOVIMENTO ARTÍSTICO CRÍTICO E REFLEXIVO DA POP ART

KELLY BORGES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISANTANA (2011); Especialista em Educação Especial, pela FATEC (2011); Professora de Educação Infantil – na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo possibilita uma reflexão teórica sobre o percursor do movimento Pop Art, Roy Lichtenstein e suas ideias revolucionárias que permite uma relação entre a arte com a cultura popular. Essa análise é feita a partir de um olhar afetivo e de uma escuta aprofundada sobre essa técnica artística crítica, levando alunos e professores a produzir a comunicação visual a partir da Pop Art. Esse movimento da Pop Art teve como propósito o rompimento com certas concepções da sua época, quando surgiu trazendo novos ares para a arte visual, partindo da união do conceito de arte e vida sem separação. Tem-se como objetivo geral apresentar uma reflexão teórica sobre a Pop Art, a partir da observação dos aspectos visuais encontrados nas obras de Roy Lichtenstein que possibilita a ampliação do olhar afetivo, crítico e reflexivo sobre esse movimento que relaciona a arte com a vida comum dos estudantes. O problema da pesquisa esteve em querer saber, como a Pop Art pode ser trabalhada na escola de modo que ofereça aos alunos a ampliação do olhar artístico para os seus aspectos visuais de forma crítica e reflexiva? A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi os aspectos da Pop Art são imprescindíveis, por se tratar de um movimento com o cenário da produção artística tão aproximado a vida real e contemporânea, acreditando-se então que passarão a ser de grande valia para todos os profissionais da educação a sua abordagem na escola, contribuindo também para a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Pop Art; Warhol; Lichtenstein; Educação; Arte.

INTRODUÇÃO

A escola regular de Ensino Fundamental precisa refletir sobre a arte visual mediada para os alunos, possibilitando-os a exploração de conceitos ampliados, críticos e reflexivos de forma prática

e teórica, como o proposto por Roy Lichtenstein e o movimento artístico da Pop Art.

Entende-se que o movimento da Pop Art teve como propósito o rompimento com certas concepções da sua época, quando surgiu trazendo novos ares para a arte visual, partindo da união do conceito de arte e vida sem separação. Este movimento enfatizou os elementos da vida comum para composição de suas obras, passando a Pop Art a ser considerada como uma ligação espontânea entre a arte e a vida comum.

A escolha do presente tema se justificou a partir da curiosidade e da possibilidade de aprofundamento sobre a Pop Art e suas influências principais nos dias atuais para ampliar o olhar dos alunos nas aulas de arte no Ensino Fundamental. Assim como também conhecer algumas das obras mais representativas desse movimento e de modo especial às obras de Roy Lichtenstein.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar uma reflexão teórica sobre a Pop Art, a partir da observação dos aspectos visuais encontrados nas obras de Roy Lichtenstein que possibilita a ampliação do olhar afetivo, crítico e reflexivo sobre esse movimento que relaciona a arte com a vida comum dos estudantes. Os objetivos específicos foram: analisar a modernidade versos a Arte Pop, descrever a contribuição do cenário da época na construção da Pop Art para a educação e apresentar as impressões sobre as obras valiosas que contribuíram para o destaque de Roy Lichtenstein.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, como a Pop Art pode ser trabalhada na escola de modo que ofereça aos alunos a ampliação do olhar artístico para os seus aspectos visuais de forma crítica e reflexiva?

A metodologia da pesquisa foi a bibliográfica, que é definida como a revisão da literatura, a partir da leitura de livros e artigos científicos, que fornecem ao pesquisador um repertório teórico, com informações e conhecimentos com base científica. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos trinta anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, nesse sentido, o primeiro tópico faz uma análise sobre a modernidade versos a Arte Pop de modo que permita fazer uma reflexão sobre os mesmos. O segundo tópico descreve a contribuição do cenário da época na construção da Pop Art para a educação. O terceiro tópico apresenta as impressões sobre as obras valiosas que contribuíram para o destaque de Roy Lichtenstein.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma reflexão sobre o ensino da arte visual na escola de Ensino Fundamental, possibilitando a reflexão sobre os principais aspectos da Pop Art em relação a vida comum.

MODERNIDADE VERSOS ARTE POP

A arte oferece a comunicação visual a partir de diversos objetos, temas, épocas e movimentos que surgem para ressignificar o conhecimento estético e potencializar a visão de mundo dos alunos que se debruçam em estudos teóricos e práticos sobre a arte.

Nesse sentido, uma análise sobre a modernidade versos a arte pop é relevante no sentido de envolver os alunos no campo da comunicação visual por meio de um olhar mais atento sobre suas vivências atuais, com o movimento Arte Pop de outras épocas ao qual o estudante de hoje não vivenciou, para que possa comparar e estabelecer relações entre elas, construindo suas próprias impressões sobre a arte.

Segundo Arruda (2004) a produção artística do século XX foi particularmente brilhante pelas suas:

> Inovações em quase todos os seus domínios. A arquitetura, tendo à sua disposição meios até então desconhecidos, procurava novas formas. De uma maneira mais ou menos inconsciente, os artistas estavam à procura de um novo estilo, contra o enquadramento do academicismo. Surge, então, um novo mundo de expressões originais e de certa forma caótica (ARRUDA, 2004, p. 54).

Considerando o século XX que tiveram inúmeras e significativas mudanças em toda sociedade, ocorreram diversas transformações que visaram para o desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, desencadeou alguns conflitos sociais e políticos da época.

Com o crescimento das indústrias no século XX, passaram os lares americanos a serem tomados por motes de consumo em grande proporção, que de influenciou o cotidiano das pessoas. Esse crescimento foi chamado de a “Era da maquinas”.

De acordo com Rego (2002, p. 36) a proposta de arte “era radical durante o século XX, pretendia-se criar uma arte totalmente nova, mas nem por isto os vanguardistas deixaram de se inspirar em estilos anteriores”.

A maneira que a arte e arquitetura eram apresentadas ao público resolveram fazer um renovo no meio artístico, pois os americanos e ingleses tinham como a arte ser uma forma pela qual fugia totalmente do contexto original no qual os artistas da época expunham suas obras.

O movimento modernista também surge em meados do século XX, trata-se de um conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes e o design. Nesse sentido, é que se faz uma comparação sobre o modernismo e a Arte Pop nessa época.

O período do modernismo, segundo Fredric (2013, p. 75) é marcado pela temporalidade polêmica, uma estrutura que estabelece o terceiro momento do capitalismo, a globalização. “Envolve mercado, redes de comunicação, tecnologia e assim por diante. É uma revolução cultural a ponto de reprogramar todas as pessoas para fazer parte do novo sistema”.

Fazendo uma comparação entre o modernismo versos a Pop Arte é possível perceber que os dois movimentos afetam e são afetados pelas condições sociopolíticas, inclusive pelas possibilidades de mobilização social.

O descontentamento foi abarcando crescimento e fez com que muitos artistas plásticos e arquitetos rompessem com o passado passando a ter em sua arte, novos meios de expressões.

Segundo Hendrickson (2001) um dos representantes do movimento da pop art Andy Warhol, que trouxe em seu cerne:

> Muitas versões coloridas da fabulosa Marilyn Monroe que foram feitas em 1967, fazendo com que a arte se tornasse mais singela e bonita. Inúmeros artistas ainda utilizam de suas sutilezas o estilo Pop Art para trazer sensibilidade aos seus quadros, esculturas e outras instalações. Sendo um movimento muito crítico a massificação e ao modo capitalista de consumo, sendo assim ela veio promover uma dicotomia entre o que era do meio industrial e o que era desprezado (HENDRICKSON, 2001, p. 82).

Em um momento de conflito na Europa, se deu sua expansão, precisamente na Inglaterra, em plena Segunda Guerra Mundial. Momento este, em que aconteceram as mais variadas divergências que ocorriam entre os artistas da época por conta do movimento, porém o que parecia ser comum começou a ser mote de arte, enfatizado com suas cores fortes e contagiantes, chamando a atraia o público que aos poucos foi descobrindo esta nova vertente e ao longo do tempo foram acostumando com fotos de artistas, sopas, carros, desenhos animados com estilo e jeito exuberante de ser mostrado.

Para Hendrickson (2001, p. 82) a eficácia das obras de “Roy Lichtenstein (1923-1997) e Andy Warhol (1928-1987), entre outros, foi muito rejeitada, porem foi saltando os olhos da sociedade aos poucos”.

Contudo, o cenário da arte por muito tempo foi pensado de forma singular tendo como fruto a criatividade única do artista, pois antes as obras eram muito estilizadas e aos poucos foi se tornando acessível à massa. Antes era bem, restrito passou a ser comum a muitos. A partir daí, foram desencadeadas várias discussões qual seria o lugar em que a arte deveria ocupar, dentre eles participaram arquitetos, engenheiros, artistas. Roy sendo assim procurou recriar os gibis de sua infância e adolescência. “-Whaam!”, passando assim a narrar forças do bem e do mal, o anjo vingador e inimigo destruído.

A CONTRIBUIÇÃO DO CENÁRIO DA ÉPOCA NA CONSTRUÇÃO DA POP ART PARA A EDUCAÇÃO

A contribuição do cenário da época foi fundamental para a construção do movimento Pop Art também na educação, esse movimento também é reconhecido como arte popular, por este motivo é que sua abordagem na escola é relevante para estimular a criatividade dos alunos, ampliando os olhares sobre a arte e a estética, numa construção cultural e coletiva.

A proposta Pop Art está ligada ao dia-a-dia dos estudantes, isso porque sua proposta é de romper qualquer barreira entre a arte e a vida que a tecnologia criou, nesse sentido seus recursos são semelhantes aos meios de comunicação.

Para Janson e Janson (1996) ao contrário do que todos imaginam a:

> A Pop Art não é motivada pelo desespero animosidade contra a civilização atual; considera a cultura comercial sua matéria-prima, uma fonte inesgotável de material pictórico, mais do que um mal a ser combatido (JANSON E JANSON, 1996, p.395).

Foi por volta de 1950 na Inglaterra e nos Estados Unidos deu-se o surgimento da Pop Art, que contradizia ao expressionismo. Seu maior mote era de criticar a massificação e o mundo capitalista consumista. Onde a arte parecia não ter seu real valor como as famosas latas de refrigerante, embalagens de alimentos, história em quadrinhos, entre outros, começaram a ser utilizados nas produções artísticas. As cores vibrantes fizeram parte da Pop Art, alterando tais objetos.

Para Bueno (1999) um dos pintores mais representativos da Pop Art pelos objetos de consumo, foi O artista Andy Warhol (1928-1987) que trouxe de forma incisiva o resgate da cultura popular resgatadas através de imagens de Marilyn Monroe. Sendo assim Andy Warhol:

> Acabou se tornando, como desejava, tão conhecido como a embalagem da sopa Campbell, e, finalmente, em 1964. Ao contrário da maior parte do mundo da arte, o marchand não via problema no fato de um artista da vanguarda ser uma estrela da mídia (BUENO, 1999, p. 233).

Outros artistas puderam também se destacar além dos Andy Warhol e Roy Lichtenstein fazendo parte do movimento Pop Art, contribuindo de maneira significativa, como Robert Rauschenberg (1925-2008) e Jasper Jones (1930-). O Pop Art teve seu principal destaque entre os americanos por causa de suas criatividades e qualidade na utilização de técnicas e materiais.

Conforme Bueno (1999, p. 193) “a Pop Art do pós-guerra, nascida na Inglaterra, despontava como uma invenção americana. O que de fato ocorria, juntamente com a segmentação, um aprofundamento da globalização das linguagens artísticas”.

Neste período, estavam ocorrendo mudanças, ou seja, várias transformações no mundo das artes, mudanças essas, que priorizavam um novo modo de se olhar para arte, de maneira a valorizar as diferentes culturas.

A repercussão da Pop Art, segundo Nane (2008) teve grande repercussão, principalmente na educação, como segue:

> Nos Estados Unidos, a Pop Art teve mais repercussão. Os artistas inspiravam-se nos objetos e mitos da sociedade de massa e mantinham com eles uma relação dual: se de um lado sua incorporação à grande arte traduz certa adoração, de outro lado por meio deles, multiplicam-se lampejos irônicos sobre a perda do sujeito com a relação humana na contemplação humana artística. Sua compreensão aparentemente fácil é perturbadora porque revela a opressão que exercem sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, é possível captar seu inesperado atrativo (NAME, 2008, p. 287).

Reconhecer o movimento da Pop Art com suas inspirações é de grande importância, principalmente na área da educação ao qual permite aos alunos uma imersão nos valores culturais propostos, ao qual permite a contemplação de suas ideias e também dando aos alunos a possibilidade de se aproximar da arte, a partir da compreensão da sua capacidade de comunicação visual.

Segundo Bueno (1999) foi a partir da Pop Art e seu surgimento que foi possível trazer os alunos para a sua contemplação no momento em que houve:

> A explosão da Pop Art no mercado de vendas públicas consolidou a arte contemporânea como valor econômico. Seus artistas passaram de jovens promissores a figuras consagradas, dividindo espaço com grandes nomes do modernismo (BUENO, 1999, p. 220).

No Brasil teve tamanha repercussão onde originou-se na época dos anos de 1960, para criticar a ditadura militar, visando uma característica própria, mas nada comparada aos americanos. Ao contrário do que se pensavam foram os próprios brasileiros que no Brasil acabaram produzindo sua Pop Art utilizando diversos materiais que poderiam ser reaproveitados, diante das dificuldades para produzirem suas artes, não lhes faltava qualidade e criatividade. E aos poucos no Brasil, contudo, a pop art foi conquistando o gosto dos brasileiros, destacando-se neste movimento artístico Claudio Tozzi (1944-), Marcelo Nitsche (1942-), Rubens Gerchman (1942-2008), José Roberto Aguilar (1941-).

A Pop Art ao ser trabalhada nas escolas pode ser um desafiador ao professor despreparado, pois as fontes de pesquisa sobre o tema devem enfatizar pela idoneidade de seus conteúdos. É necessário perceber as minúcias artísticas do movimento não o confundindo com outros anteriores e posteriores, o que o torna fundamental, uma vez que, muitas das produções da atualidade trazem reminiscências da Pop Art das décadas de 1950 e 1960, mas, não são de fácil identificação, pois são frutos de outros movimentos.

É de grande relevância a Pop Art para as expressões artísticas atuais nas escolas, além de que sejam percebidas as suas contribuições para o trabalho em sala de aula, é uma alternativa onde a arte traz uma certa sensibilização para os alunos.

Quanto às temáticas que envolvem a arte e suas particularidades na sua construção, pensando nisso concomitantemente suas construções e saberes fazem com que as crianças com os movimentos históricos envolvidos nas mudanças de comportamento das pessoas, tal como, a influência que tais transformações históricas possam causar nas expressões artísticas que visivelmente trará um olhar mais crítico e reflexivo.

Diante do movimento Pop Art foram destacados alguns artistas que tinham uma maneira singular e que foram se tornando estimados por suas obras, uma vez que eram sinônimas de seus novos ideais de arte, permitindo ver através de coisas simples do cotidiano uma forma livre de se enxergar a arte.

Assim sendo, uma definição e suma importância para destacar e aprender mais deste movimento chamado Pop Art podendo responder à questão de como identificar e reconhecer tamanho movimento e suas tendências nos dias atuais tomando como base os trabalhos de Roy Liechtenstein (1923-1997) e suas possibilidades de trabalho para utilização da arte na escola.

OBRAS VALIOSAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O DESTAQUE DE ROY LICHTENSTEIN

Antes de apresentar as obras de Roy Lichtenstein, faz-se necessário ainda que brevemente apresentar a sua biografia, isso porque sua história pode levar a reflexão e compreensão da Pop Art, um movimento artístico ao qual Roy é o percursor.

Aqui aborda-se os aspectos imprescindíveis sobre a vida de Roy Lichtenstein (1923-1997)

um dos percussores da Pop Art. Segundo Hendrickson (2001, p. 08) “Em 1962, Roy Lichtenstein tinha perto de quarenta anos e atrás de si, apenas uma carreira de sucesso médio, nada de muito espetacular”.

O artista nasceu em 27 de outubro de 1923 em Nova Iorque, Estados Unidos. De família de classe média, seu pai corretor de imóveis, frequentou escola segundaria privada, na qual a arte não fazia parte do currículo escolar. Apesar de não fazer parte da grade, o interesse pela arte surgiu por livre vontade, desenhando e pintando sozinho.

Segundo Hendrickson (2001, p. 08) Lichtenstein tinha grande apreciação por “Jazz e chegou a pintar alguns músicos tocando. As obras de Pablo Picasso eram como fonte de inspiração, admirada por Lichtenstein”.

Por volta de 1939, no verão o artista começou a frequentar aulas de arte desenhando a vida cotidiana dos Nova-iorquinos. Em 1940 termina seu curso superior, com o objetivo de se tornar um artista, sendo apoiado por seus pais em sua decisão. Assim Lichtenstein da sequência aos seus estudos na escola “School of Fine Arts” em Ohio “State University”.

Todo trabalho a ser executado, exige planejamento e, assim acontece também na arte, independente da técnica abordada. Roy Lichtenstein (1923-1997) não foge à regra. Roy Lichtenstein em sua carreira produziu mais de duas mil obras, entre pinturas, esculturas e murais, sendo um dos pioneiros a utilizar a temática das histórias em quadrinhos no universo da arte.

Embora sua obra pareça simplista ao primeiro olhar, o observador atento e sensível confirma que há algo de mais profundo do que a superficialidade, pois em realidade ela vem acompanhada de invulgares sutilezas e sempre alicerçada num ideal conceitual perspicaz. Em cada obra, Lichtenstein se preocupa com os detalhes da construção.

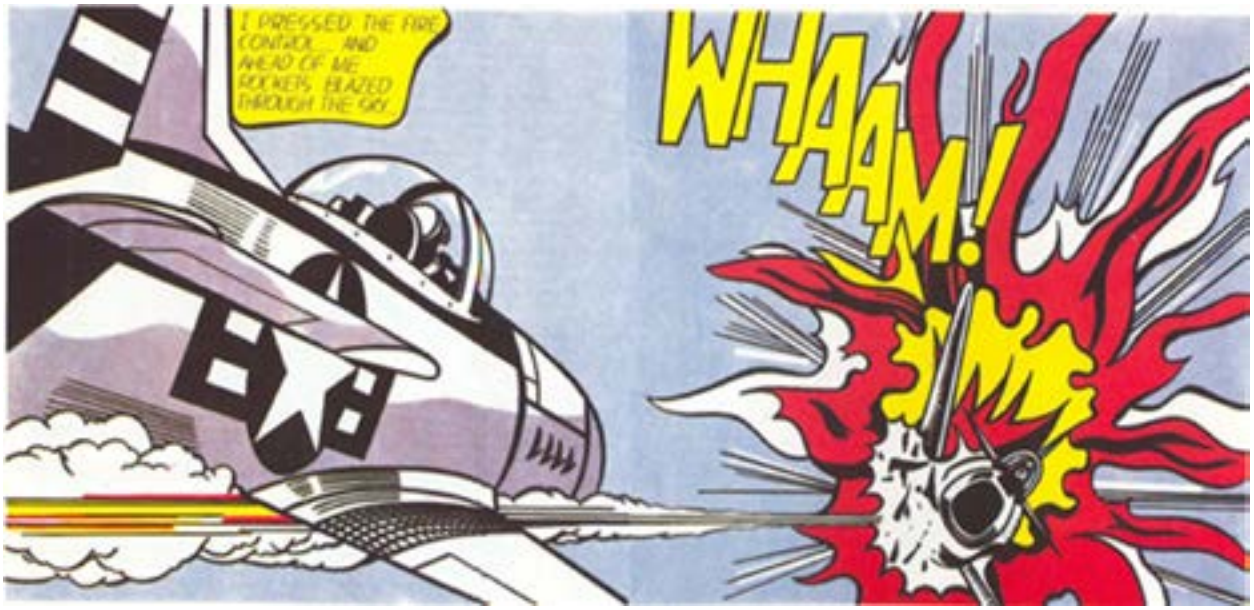


Fig.01: LICHTENSTEIN, Roy (1923-1997) Whaam! 1963 Acrílico e Óleo sobre duas telas (1,75m x 2,04m cada tela) Tate Modern, Londres, Reino Unido.

Dentre as preciosidades da Pop Art, a tela Whaam! (1963) destaca-se por ser um movimento e das criações de Roy Lichtenstein. Sua referência foi retirada das páginas em quadrinhos da DC

Comics, e cuidadosamente trabalhada com as devidas modificações, sendo para isso utilizado projetor, estudo da recomposição em desenho a lápis, ampliação em escala, transferência para a tela, escolha das cores, ou seja, Lichtenstein percorre todo o processo de planejamento da obra. Whaam! provoca impacto à primeira vista, tanto por sua grandiosa dimensão como pela imediata ação ali existente em sua composição figurativa, envolvendo o observador e direcionando seu olhar da direita para a esquerda em uma leitura intelectual seguindo a rota da aeronave de tons neutros tendo seu contorno e detalhes em preto e o sombreamento feito com a impressão de pontos, os “Ben-Day dots”,

Em seus trabalhos Lichtenstein objetiva enfatizar o estilo americano de definição de imagens e comunicação visual, como explica Hendrickson (2001):

> Lichtenstein impedia-se a si próprio de usar sua arte para julgar a sociedade, embora tivesse suas opiniões. Ele reconheceu que a “alta” cultura não tinha o monopólio do refinamento e reavaliou o que era considerado arte. Era necessário um grande conhecimento de “alta” cultura para ser capaz de rejeitar inteligentemente e tendo em vista um fim (HENDRICKSON, 2001, p.39).

Fig.02: LICHTENSTEIN, Roy (1923-1997) Girl With Ball 1961 Óleo sobre tela (153,7cm x 92,7 cm) Museum Of Modern Art New York City

Um dos seus primeiros trabalhos no estilo Pop foi Girl With Ball (1961) é também baseado no banal, um simples recorte de anúncio do suplemento de domingo do jornal “-The New York Times-” com o qual surpreende pela trivialidade, ao criar a composição com poucas linhas e cores, na técnica da impressão gráfica da época e pela simplicidade do tema. O processo técnico é o mesmo que o apresentado na obra Whaam! (1963) citada acima.

Demostrar como se deu o movimento artístico da Pop Art que aconteceu em 1950, na Inglaterra e nos Estados Unidos foi importante para ampliar o olhar sobre a arte, além de revelar a biografia duas obras Roy Lichtenstein (1923-1997).

Compreendeu-se que a marca da Arte em 1990 no fez com que a sociedade da época pudesse refletir um pouco sobre a ruptura com o passado e também com os meios de expressão, em que havia muita inquietação no que tange as grandes agitações políticas concentradas da época. Dessa forma, partindo da Europa e depois nos Estados Unidos, o Modernismo trouxe uma ruptura brusca.

Para Roy Liechtenstein (1923-1997) que foi o percursor da Pop Art Americana veio por meio de sua arte despertar na sociedade uma esperança que fez com que seus quadrinhos um pouco nostálgicos pudessem passar a mensagem de que existe de certa forma uma maneira de olhar com expressão para arte que nos cerca. Roy Lichtenstein em sua biografia enfatizou que frequentou uma escola segundaria privada, onde nos moldes da época a arte já não fazia parte do seu currículo, porém partiu interesse de livre e espontânea vontade da sua parte, em buscar pelo novo. Suas duas de suas obras foram abordadas de forma a percebe que o artista trazia em suas composições pinturas, esculturas e murais, fazendo com que ficasse enriquecido suas obras de arte e sendo notadas.

Ao se preocupar com os minuciosos e ricos detalhes, na construção de suas obras, e pré-concebido dentro de um processo sempre calculado e sistemático. Em sua trajetória com suas obras ele teve muitas críticas, no entanto alguns percebiam que suas obras eram exuberantes, e, que expressava um certo desejo, e assim foi ganhando espaço, com o seu encantamento e encantava com suas obras nos dias atuais, passando a ter grande valor no mercado da arte.

O movimento Pop Art Roy Lichtenstein trazia consigo um certo sarcasmo e uma pitada de ironia fazendo com que a sociedade atual pudesse abrir os olhos, saindo de uma redoma de vidro, e pudesse encarar um certo despertando na sociedade e um pensamento cada vez mais reflexivo e questionador.

Portanto, participações deste movimento teve também o Andy Warhol (1928-1987), também muito conhecido em capturar imagens provocativas como o da famosa Marilyn Monroe, seu destaque se dava com as múltiplas versões multicoloridas que definiam a Pop Art. Em priori este artigo trouxe uma reflexão e o conhecimento da Pop Art de maneira mais significativa, salientando a figura do artista Roy Lichtenstein (1923-1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo evidenciou a importância do movimento Pop Art, cuja repercussão ocorreu ainda no início do século XX ao qual a sociedade estava passando por várias transformações no campo empresarial e tecnológico. Nesse sentido, o movimento citado possibilitou uma reflexão, permitindo a construção de um novo olhar para a arte, sendo este inspirado em criticar as culturas de massa e o consumismo que impera nos dias atuais.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível analisar a modernidade versos a Arte Pop, trazendo para as discussões a importância revelar a importância de enfatizar coisas simples, que podem e devem ser reutilizadas, para se adquirir a arte como todo e o bem fazer artístico. Sendo assim, o interesse aqui expresso foi identificar e reconhecer o movimento artístico, que surgiu no pós-guerra, bem como, apreciar novas tendências para os dias atuais, identificando as possíveis

dificuldades de relaciona-las com os trabalhos na escola.

No decorrer do presente estudo descreveu-se também a contribuição do cenário da época na construção da Pop Art para a educação, percebendo as inúmeras possibilidades que há de se introduzir em âmbito escolar suas técnicas, visto que ele, utiliza coisas simples do cotidiano e de fácil acesso para todos que estão envoltos no processo educacional.

Também foi possível apresentar as impressões sobre as obras valiosas que contribuíram para o destaque de Roy Lichtenstein, enfatizando relatos de alguns dos autores, percebendo que o Pop Art teve algumas divergências e desencadeando em discussões entre artistas da época, arquitetos, engenheiros, críticos e estudiosos do assunto, sobre o ponto de vista em que a arte deveria de fato ocupar. Por isso a necessidade de compreender o contexto do movimento Pop Art, conhecer os principais artistas em especial Roy Lichtenstein (1923-1997), que das coisas simples cotidiano usou para fazer uma forma de fazer a arte.

Portanto, conclui-se que os aspectos da Pop Art são imprescindíveis, por se tratar de um movimento com o cenário da produção artística tão aproximado a vida real e contemporânea, acreditando-se então que passarão a ser de grande valia para todos os profissionais da educação a sua abordagem na escola, contribuindo também para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. **Nova história moderna e contemporânea**. São Paulo: Bandeirantes Gráfica, 2004.

BUENO, M. L. **Artes plásticas no século XX: modernidade e globalização.** Campinas - SP: Unicamp, 1999.

FREDRIC, J. **Pós-Modernismo ou Pós-Modernidade? Conferência Fronteiras do Pensamento.** Direção Camila Gonzatto e Gina O'Donnell. Produção Telos Cultural e Audiovisual Okna. Publicado em 5. Jul. 2013.

HENDRICKSON, J. Lichtenstein. **Tradução Zita Morais**. Taschen, 2007.

JANSON, H. W. JANSON, A. F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAME, L. P. M. **Enciclopédia do Estudante: história da arte: artistas estilos obras-primas**. São Paulo: Moderna, 2008.

REGO, L. M. S. **Ícones da Arte**. 2002. Disponível em: http://literatura.moderna.com.br/literatura/arte/icones Acesso em: 08 de jan. 2023.

APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia na Universidade Paulista (2009); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Educação Inclusiva ela Faculdade Casa Branca (20210; Professora de Educação Infantil no CEI Parque Anhanguera no município de São Paulo e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Parque Anhanguera no município de São Paulo.

RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo analisar e descobrir uma práxis docente que lance um olhar permanente de subjetividade no saber e fazer pedagógico. Nossa pesquisa, tem como foco central a análise da Didática na práxis peda-gogia do docente no ensino superior, dado a sua importância para o ensino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docen-te. Não podemos entender a pratica pedagogia dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso e com a qualidade do ensino. Conside-rada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender seus funda-mentos teóricos para o desenvolvimento da pratica pedagógica. É de funda-mental importância verificar, analisar e avaliar o uso das Tecnologias de Infor-mação e Comunicação – TIC's nas escolas para se poder, então, passar a propor a qualificação destes usos, bem como a promoção de políticas públicas para inserção e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's com o desenvolvimento de práticas pedagógicas comunicativas, buscando construir e ampliar a aquisição de conhecimento de forma interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; Aprendizagem; Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa, tem como foco central a análise da Didática na práxis pedagógica do docente no ensino superior, dado a sua importância para o en-sino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docente.

Não podemos entender a prática pedagógica dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso com a qualidade do ensino. Conside-rada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender

seus funda-mentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na verdade, um dos grandes desafios da Didática é fazer a articulação entre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que nem sempre quem domina conhecimentos sabe fazer uma transposição didática diante de uma aprendizagem.

Segundo Chevallard (2005), a Transposição Didática e entendida como um processo no qual um conteúdo, a saber, foi designado como saber a ensi-nar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino e denomina-do de transposição didática (CHEVELLARD, 2005, p. 45).

No século XXI, o professor deve colocar as tecnologias como aliadas para facilitar o seu trabalho docente. Deve-se usá-las no sentido cultural, cien-tífico e tecnológico, de modo que os alunos adquiram condições para enfrentar os problemas e buscar soluções para viver no mundo contemporâneo. Ao pro-fessor cabe o processo de decisão e condução do aprendizado. De acordo com Gadotti, o professor deve ser um aprendiz permanente e um organizador da aprendizagem. Esclarecemos que um ambiente de aprendizagem não pode se transformar em mero transmissor de informações, mas, na efetivação da comunicação e construção colaborativa do conhecimento.

O mundo atual é marcado por inúmeras transformações, devido às no-vas formas de produção e inovação das Tecnologias de Informação e Comuni-cação (TIC's), essas transformações influenciam também o campo educacional (NOGUEIRA et al., 2013). O termo TIC's inclui as áreas mais amplamente co-nhecidas como informática, telecomunicações, engenharia de sistemas de sof-tware. A estes elementos, é possível adicionar a microeletrônica, a Internet e as tecnologias de acesso remoto (LATRES, 1999).

O presente artigo tem como objetivo analisar se as Tecnologias de In-formação e Comunicação – TIC's são utilizadas pelos professores como ferra-mentas pedagógicas e por meio desse a problemática sobre como os professo-res do ensino público descrevem o uso e a aplicação das Tecnologias de In-formação e Comunicação – TIC's em suas ações pedagógicas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e nas suas intervenções em contexto educacional como meio de incentivar a aprendizagem e o desenvolvi-mento dos alunos.

O uso, a integração e a inovação nos contextos de ensino requerem uma visão holística que ajude a compreender melhor as diferentes dimensões vinculadas a este processo, desde uma realidade contemporânea na qual a escola se encontra em foco ao se exigir dela novas funções, organizações e reconceitualizações acerca da atividade exercida pelos docentes, gestores e estudantes, no exercício das diferentes funções assumidas pelos docentes dentro das instituições educativas.

DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

> A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada pro-fessor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mun-do, de sua história de vida, de suas representações, de seus sabe-res,

> de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor (PIMENTA & ANATASIOU, 2002, p. 77).

O vocábulo, Didática, deriva da expressão grega Τεχνή διδακτική (techne didasktike), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Ao passo que o adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo (di-dasko) cuja formação linguística – nota-se a presença do grupo (sk) dos ver-bos incoativos – indica a característica de realização lenta por intermédio do tempo, própria do processo de instruir.

A Didática surge no século XVII, graças a ação de dois educadores, Ra-tíquio e Comênio, ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante.

Comênio, Comenius ou Jan Amos Komensky escreveu, entre outras obras, a Didática Magna, instituindo a nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos". Dessa ambição participa também Ratíquio, e ambos, pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um método para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável. Pertinente se faz compreender a conceituação da “didática” na visão de alguns autores.

> A didática como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, as recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação dos professores configuram uma explosão didáti-ca. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prá-tica social, das pesquisas e das transformações que tem provocado na prática de ensinar (PIMENTA, 1998, p. 172).

Lembramos Libâneo (1998, p. 37) quando nos explica: Está claro que a Didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educativas.

> A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante obje-tivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas (LIBÂNEO, 1994, p. 2).

Para Lima (2002), “o professor pode encontrar no estudo da Didática um campo de aprendizagens significativas”. Afirma a autora que a Didática,

> é um espaço de reflexão para analisarmos nossa trajetória, a lem-brança dos primeiros tempos do magistério e da trajetória, a memó-ria dos bons professores que tivemos nossas condições de trabalho e possibilidades que temos sem abrir mão dos espaços de autono-mia que surgem nesse processo, tentando vivenciar: uma didática que não seja restrita apenas as técnicas e métodos, mas faça uso dos mesmos como meio de trabalhar melhor com os nossos alunos (LIMA, 2002, p. 45).

Entre as diferentes concepções, a Didática pode ser entendida por (CANDAU 1998) como,

> o conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envol-vendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamen-to do que se ensina, como se ensina e os principais teóricos que fundamentam tais ações (CANDAU, 1998, p. 23).

A Didática como prática social, pode ser compreendida tomando-se por base os três campos de estudos: a didática como disciplina que se ensina nos cursos de formação, a pesquisa em didática e a didática que os professores praticam em sua atividade docente.

Desse modo, a Didática evidencia-se nos espaços da formação, da pes-quisa e da ação docente. A esse respeito, Alarcão (2008) explicita: “no seu conjunto e nas suas relações constituem

o que passarei a designar por tríptico didático" (ALARCÃO, 2008, p. 163). Desse modo, na nossa pesquisa, optamos pelo enfoque da Didática na ação do docente no ensino superior.

A didática se estrutura na possível mediação entre o ensino e a aprendi-zagem e a fundamentação desse processo. Entretanto, ela se evidencia na construção de conhecimentos que possibilitem o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender.

A Didática ao tomar o ensino como prática social busca compreendê-lo em suas múltiplas determinações, do ponto de vista de sua articulação entre as demandas do ensino no momento e as evidenciadas pela prática. Nese pro-cesso de ação-reflexão; reflexão-ação; ação-reflexão-ação, a Didática vai se construindo como um campo de conhecimento em construção, assumindo as questões pedagógicas, nas bases da Didática fundamental em detrimento da Didática instrumental. Nesse sentido, a Didática, como prática social, reverbera e reinterpreta os desafios da sociedade atual, propondo novas perspectivas (FRANCO, 2013).

Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação, tendo em vista os contextos sociais nos quais ela se efetiva, nas aulas, nas situações e nos resultados de ensino para uma educação inclusiva e emancipatória. Os desafios da didática atravessam as práticas pedagógicas, na busca de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize de maneira que viabilize uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, afinal a educação é um direito de todos.

> Um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares..., e assim os alunos podem expressar de forma elaborada que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir – nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

Faz-se necessário refletir sobre a docência e o seu fazer pedagógico. Uma expressão recorrente no contexto universitário é de que *os alunos não aprendem porque o professor não tem didática ou não utiliza metodologias para efetivar a aprendizagem*. A docência, em todos os níveis e modalidades de en-sino e, portanto, um tipo de atividade que leva em conta a relação afetiva com o aluno, com o trabalho e com o seu produto que é a educação. Por estas ra-zoes a didática se fundamenta em tendências pedagógicas e abordagens filo-sóficas que vai ajudar o professor a refletir sobre a questão apresentada.

Por meio do ensino o professor deve planejar estratégias para efetivar a aprendizagem do aluno, conviver com os conflitos, manter sempre um diálogo na sala sobre o processo educativo e sua relação com a sociedade, sobre a importância do aluno no processo ensino-aprendizagem, incentivá-lo para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, crítica e política. Para que o aluno, futuro cidadão, atinja essas dimensões, é necessário que seu percurso na escola seja repleto de uma boa dose de conhecimentos epistemológicos, conceituais e atitudinais. As aprendizagens significativas, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1982, p. 15), [...] *se todo processo de ensino aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente.*

É preciso compreender a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, assim, possamos refletir sobre as representações que eles constroem sobre o seu trabalho do-cente. "Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das rela-ções complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles

produzem e mobilizam para determinados fins" (TARDIF, 2002, p. 176).

O trabalho docente não pode ser compreendido de forma fragmentada e alienada dos saberes profissionais. A prática docente é uma atividade que in-corpora saberes essenciais ao desenvolvimento do trabalho educativo. Para Tardif (2002), a profissão docente mobiliza e requer na sua formação e na sua efetivação cotidiana, um conjunto de saberes, que ele classifica em quatro ti-pos:

- Os saberes disciplinares transmitidos pelos cursos universitários mediante formação inicial e continuada;
- Os saberes curriculares que consistem nos discursos, conteúdos e métodos que se apresentam em forma de programas escola-res;
- Os saberes experienciais, ou práticos, adquiridos no exercício da função e na prática de sua profissão;
- Os saberes profissionais ou pedagógicos.

Para o autor, os professores estabelecem uma relação alienada com os conhecimentos como base da profissão, porque os saberes disciplinares e cur-riculares são apresentados antes ou fora da prática, nos cursos de formação, portanto, não são produzidos por eles. Os saberes profissionais específicos, são transmitidos nos cursos de formação inicial, sob a forma de saberes peda-gógicos, por isso são considerados ou se comportam como meros executores ou técnicos.

O tema formação do professor em suas ligações com a qualidade do ensino esteve em debate nas últimas décadas girando em torno da contradição e do descompasso entre teoria e prática, o que remete ao campo da Didática por ser o lugar de atuação profissional docente.

Para Pimenta (1996), os saberes pedagógicos que decorrem do estudo e da investigação sistemática, por parte dos educadores, da sua prática com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1996).

O conhecimento deve ser visto e compreendido como um elemento ins-tigante do processo de ensino e aprendizagem, em que os sujeitos, professor e aluno, movimentam-se em um processo de construção e socialização desse conhecimento, tendo como princípio básico, uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem e o alcance os objetivos propostos.

A Didática, muitas vezes e confundida com a metodologia, podemos di-zer que podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, já que não podemos julgar sem co-nhecer. Tendo como objetivo principal demonstrar a professores como se tra-balhar um conteúdo de ensino (o que ensinar), e partindo-se do princípio de que, independentemente do conteúdo, é de extrema relevância considerar uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem (como ensinar). Por isso, o estudo da Metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os mé-todos existentes.

As práticas docentes precisam se utilizar dos fundamentos de métodos ativos, na perspectiva de uma didática crítica que exige a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem,

além de criar novas contra-dições nas aulas, sem renunciar à qualidade do processo de ensino, pautada pelo rigor do conhecimento; pela capacidade de lidar com problemas comple-xos, de raciocinar criticamente, de argumentar frente a problemas postos, além de atitudes de autoconfiança e autodisciplina.

Para Franco (2013), [...] se deve fugir da prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não é a perspectiva do ensino na universidade (FRANCO, 2013, p. 163). Segundo a autora, há necessidade de formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e cria-tividade.

> A aula universitária e a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagogia entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo é a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura (VEI-GA, 2000, p. 175).

O professor é o principal responsável por articular todos esses saberes no processo educativo. Neste sentido, o professor deve ser um profissional preparado na sua área de formação integrada ao campo pedagógico, que pen-se na sua formação e busque novos conhecimentos de modo a intervir no pro-cesso de ensino, possibilitando as melhores maneiras para ocorrer aprendiza-gem, bem como permear nessas atitudes as dimensões epistemológicas críti-cas, política e humana. Que didática o professor possui?

Muitos outros aspectos participam destas questões, como formação, re-alidade, compromisso profissional e político, amor, enfim, a didática é regida por todas essas discussões entre outras, caracterizando-a. A formação e a prática docente do educador se constituem num dos principais pontos, uma vez que é por meio da Didática que o professor buscará subsídios para o exer-cício de sua função.

A dicotomia das dimensões da Didática, a teoria versus prática, gerou sérias críticas em torno da teoria, alegando-se que nos cursos de formação de professores aprendiam-se “muitos conteúdos e nenhuma prática”. Por conta dessas alegações o foco da formação docente recaiu sobre a prática o que gerou uma concepção de que o bom professor seria aquele que aprendesse a “dominar as técnicas e métodos pedagógicos”.

No entanto, é certo que “uma Didática não seja restrita apenas as técni-cas e métodos de ensino, mas faça uso delas como meio de trabalhar melhor com os alunos” (LIMA, 2002, p. 45). Há de se considerar ainda uma Didática que supere a dicotomia entre teoria e prática, acrescentando a práxis como atividade prática do homem, consciente e refletida, momento de junção entre teoria e prática, integradas e articuladas entre si. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação. Segundo Vasquez (1977), “o ideal permanece imutável como um produto acabado já que de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (VASQUEZ, 1977, p. 258).

Importa ao professor compreender e aprender que a didática na sua prática pedagógica faz parte de uma totalidade, considerando a base epistemo-lógica, refletida nas ações práticas, visões de mundo e de sociedade, planeja-mento, avaliação etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, a ca-racterizam e visam um significado real ao seu corpo, norteando seu trabalho. Luckesi

(1983) diz que a “didática, ao exercer o seu papel especifico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas edu-cacionais” (LUCKESI, 1983, p. 34).

APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

A aprendizagem no século XXI é uma reflexão sobre a aprendizagem com referência às iniciativas em contexto europeu e global acerca das compe-tências e habilidades para alunos e professores que fundamentam a educação do século XXI.

Atualmente são muitas as discussões que norteiam o uso das Tecnolo-gias de Informação e Comunicação – TIC’s nos processos de ensino e apren-dizagem. De acordo com Ponte (2000), atualmente se encontra atitudes distin-tas entre os professores em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s, alguns com olhar de desconfiança adiando ao máximo sua utilização, outros usam, mas não com intuito de alterar suas práticas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e uma minoria bus-ca por formas inovadoras de estratégias de ensino.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s influi na quebra de paradigmas, uma vez que historicamente observa-se que a constru-ção do conhecimento no ambiente escolar, sempre foi realizada por meio de assimilação de conteúdos e informações, na maioria das vezes, transmitidas pelo professor aos alunos de maneira descontextualizada de seu cotidiano a da sua cultura.

Nessa perspectiva os sujeitos não são autônomos e nem incentivados a perceberem a realidade que os cercam, de maneira crítica (LUCENA, 2016). Já o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s na edu-cação, como explicitados por Levy (1999), potencializa a produção de saberes que são construídos de forma coletiva e colaborativa, priorizando a heteroge-neidade e favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento.

As redes sociais são exemplos de Tecnologias de Informação e Comuni-cação – TIC’s, que tornam possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o pro-cesso ensino-aprendizagem.

Segundo Silva & Cogo (2007), essas tecnologias estão transformando a maneira de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade na criação e no compartilhamento do conhecimento, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional.

De modo a efetivar o uso das TIC’s na prática pedagógica, como ferra-menta de ensino para promover a aprendizagem dos alunos, é necessário que ocorra uma formação docente. Para Sousa (2010) o professor “deve buscar novas formas de ajudar o aluno, despertando o seu interesse, desafiando-o, levando a discussão e à ação-reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado e o contexto do conteúdo abordado” (SOUSA, 2010, p. 90). Cabe ao professor gerenciar a construção e o compartilhamento do conhecimento.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s no contexto escolar, como

ferramentas de apoio a aprendizagem, precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e uso técnico. Faz-se necessária intervenção do professor direcionando e motivando aos alunos a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's para ampliar seus conhe-cimentos e desenvolver habilidades e competências necessárias ao mundo di-gital (KENSKY, 2008).

A abordagem que envolve as perspectivas da aprendizagem do século XXI perpassa pelo aprendizado ao longo da vida, segundo as competências e habilidades no âmbito da colaboração, comunicação, criação e inovação e sen-so crítico.

O Documento do "Plano de Ação Aprender na Sociedade de Informa-ção" (1996), é traçado como um plano com estratégias frente à globalização e seus efeitos à sociedade da informação em que o conhecimento não tem limi-tes e muda a todo instante, as várias iniciativas nesse sentido, são inseridas nas políticas educativas de todos os países (COSTA, 2008).

> Aí se define, globalmente, que as TIC's deverão desempenhar um papel central na prepa-ração dos jovens para o século XXI, através dos novos recursos que proporcionam, mas sobretudo através das mudanças na própria forma de aprender, na possibilidade de uma aprendizagem autónoma, adaptada às necessidades de cada indiví-duo e ajustada ao con-ceito de formação ao longo da vida (COSTA, 2008, p. 201).

Em 1998, a Unesco apresentou um Relatório sobre a Educação para o Século XXI, por meio da Comissão Internacional organizado por Jacques De-lors. Neste relatório, Delors (1998) apresenta os quatro pilares essenciais para a aprendizagem do século XXI, como sendo os pilares do conhecimento para cada indivíduo, ao longo de sua vida: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. O aprender a ser, "como via essencial que integra os três precedentes" (DELORS, 1998, p. 90). Em resumo:

- **Aprender a Conhecer**: Parte do princípio do aprender a aprender em que todos os indivíduos aprendam a compreender e descobrir de forma prazerosa o mundo que os rodeia para poderem se co-municar melhor consigo e com os outros. Desta forma

  > O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambien-te sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosida-de intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o re-al, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DE-LORS, 1998, p. 91).

- **Aprender a Fazer:** O aprender a fazer está associado ao apren-der a conhecer, neste sentido, ligado a formação profissional, so-cial e educacional, por intermédio do princípio em que os indi-víduos sejam agentes críticos com capacidade de mudança no que aprendem e fazem, e não meros repetidores de uma apren-dizagem estática.

  > Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de des-prezar (DELORS, 1998, p. 93).

- **Aprender a Viver Juntos**: Aprender a respeitar as diferenças e compreender a si mesmo e os outros, desenvolvendo a capaci-dade de gerir conflitos, desenvolver a percepção de interde-pendência e ao mesmo tempo participar de projetos coletivos.

> Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajusta-da do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunida-de ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações" (DELORS, 1998, p. 98).

- Aprender a Ser: Valoriza a aprendizagem do ser criativo, autônomo, responsável com capacidade de discernimento em todas as esferas da sociedade, ou seja, como aluno, trabalhador, membro de uma família e da sociedade como um todo.

> [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pes-soa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na ju-ventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juí-zos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (DE-LORS, 1998, p. 99).

Esses "quatro pilares" constituem, em teoria, os parâmetros fundamen-tais dos quais a Educação deve se guiar, segundo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Tendo em vista a complexidade no campo do conhecimento, as aprendi-zagens subjetivas, o papel do professor como sendo fundamental para explorar os aspetos subjetivos e concretos no campo do conhecimento na condução do aluno a uma aprendizagem completa, preparado para o ambiente escolar e sobretudo, para fora dele, ou seja, extra muro escolar.

A Unesco (2008) com o intuito de "melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar" (UNESC, 2008, p. 5) e contri-buir com uma maior qualidade no ensino para formar cidadãos bem informados e com capacidade de trabalho bem qualificada.

Esse processo objetiva impulsionar o desenvolvimento social e económi-co, a Unesco (2008), elaborou o documento Padrões de Competências TIC's para Professores nos quais apresenta de forma sistematizada um conjunto de habilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's correspon-dentes com a pedagogia, o currículo e a organização escolar.

> A reforma do ensino e o crescimento econômico e desenvolvimento social, capaz de melho-rar a qualidade da educação, reduzir a pobre-za e a desigualdade, aumentar o padrão de vida e preparar os cida-dãos de um país para os desafios do século XXI (UNESCO, 2008, p. 6).

As competências ou capacidades enunciadas para os professores de forma geral, ilustram as potencialidades das Tecnologia de Informação e Co-municação – TIC's no que diz respeito tanto para o ensino e a aprendizagem e também como forma de interação com o meio como as políticas educacionais e o seu aperfeiçoamento pessoal, por meio do desenvolvimento profissional.

Todos esses elementos constituem como referencial para a educação do século XXI, que ressalta sobretudo a comunicação e a interação com o ou-tro que vai se de desdobrar em prática pedagógicas inovadoras em que os alu-nos se constituem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem em um mundo cada vez mais veloz e que tem como pressuposto básico a utiliza-ção das tecnologias digitais para uma aprendizagem significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A contraste mudança de conceitos e paradigmas nos meios sociais e tecnológicos que ocorrem dia-a-dia na sociedade moderna reflete na necessi-dade dos professores de buscarem um aprimoramento das suas práticas pe-dagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem consiga acompanhar e fazer parte destas mudanças.

O termo inovação surge frequentemente em vários arquivos de pesquisa ligados às tecnologias. A sua definição concreta, porém, já não é tão explícita quanto a sua incidência nos documentos estudados. Talvez pela complexidade e riqueza da sua essência, em vários aspetos, seja difícil definir o termo de forma concreta e limitada.

Nos referimos a inovação como um termo complexo porque o seu signi-ficado pode ser interpretado de diferentes formas, que dependem de fatores pessoais e sociais como a formação educacional, ter habilidades ou não com tecnologias, experiências e filosofia de vida, vivência social, cultura, entre ou-tros fatores.

O que na prática pode ser inovação para alguns, nem tanto é considera-da para outros, ou o que se considera como inovação hoje, amanhã já poderá não ser atribuído como algo inovador. Uma mesma prática pode ser conside-rada inovadora ou não dependendo do contexto a qual está inserida.

Como o intuito de ampliarmos o horizonte de nossa pesquisa, amplia-mos o campo da área educacional buscamos algumas considerações de auto-res na área da administração, sociologia e economia que contribuem com suas reflexões e argumentos para um melhor entendimento sobre o fenômeno social de mudança e o significado das inovações.

A compreensão sobre os processos que desencadeiam as práticas ino-vadoras depende da interpretação e da maneira de olhar de cada pessoa. Os processos inovadores estão atrelados aos processos de mudança social, influ-enciados pelo meio ambiente e espaço temporal em que são desenvolvidos. O economista Drucker (1987) diz que a inovação “é um termo econômico ou so-cial, mais que técnico” (DRUCKER, 1987, pp. 43-44).

Lemos (1999), afirma mesma direção que inovação seria

> [...] diferentes características de cada agente e de sua capacidade de aprender a gerar e absorver conhecimentos, da articulação de di-ferentes agentes e fontes de inovação, bem como dos ambientes on-de estes estão localizados e do nível de conhecimentos tácitos exis-tentes nesses ambientes (LEMOS, 1999, p. 137).

Para Machado (2009):

> A inovação incremental, marginal, ou secundária, se processa ordi-nariamente e representa os aperfeiçoamentos e reajustes que são feitos em produtos, processos ou formas de or-ganização, que possi-bilitam elevar a eficiência, a produtividade e a melhoria da qualidade, mas sem significar ruptura paradigmática (MACHADO, 2009, p. 13).

Na área das ciências humanas, mais especificamente, em Educação, podemos sugerir a utilização frequente da Internet numa aula tradicional como um exemplo de inovação incremental.

> Pode-se entender a inovação radical como o desenvolvimento e in-trodução de um novo produto, processo ou forma de organização da produção inteiramente nova. Este tipo de inovação pode representar uma ruptura estrutural com o padrão tecnológico anterior, originando novas indústrias, setores e mercados (LEMOS, 1999, p. 124).

Inovação é um aspeto citado em qualquer discussão a respeito da pro-moção da educação com o uso das tecnologias. Há ainda autores que conside-rem como sendo inovadoras, todas as práticas pedagógicas que utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's em seu processo. Contudo, é de salientar que de modo geral acreditamos que a inovação em Educação pode ter em conta a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's ou não, ou seja, podemos considerar uma prática pedagógica como sendo inovadora, mas que não esteja ancorada às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's.

Saviani (1995) afirma que há diferentes concepções de inovação nas di-ferentes concepções da filosofia da educação. O autor explica por meio de su-as visões:

- Concepção sobre inovação través da concepção "humanista tradicional" (SAVIANI, 1995, p. 25) em que a inovação acontece de forma acidental e superficial: "a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Invar é sinônimo de retocar superficialmente (SAVIANI, 1995, p. 25);

- Concepção sobre inovação mediante concepção "humanista moderna" (SAVIANI, 1995, p. 25), em que se opõe ao modelo tradicional. A inovação surge na mudança dos métodos e formas de educar: "inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar" (SAVIANI, 1995, p. 25).

- Concepção sobre inovação Por intermédio do ponto de vista analítico em que a inovação surge a partir da análise do contexto em que é utilizada "inovar não será propriamente alterar nem aci-dental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro" (SAVIANI, 1995, p. 26);

- Concepção sobre inovação do ponto de vista dialético em que a inovação no sentido revolucionário sugere mudança na socie-dade: "inovar, em sentido própria, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade" (SAVIANI, 1995, p. 26).

Segundo Saviani (1995), partido dos pressupostos do ensino tradicional em que "o educador, repositório da cultura, transmite conteúdos ao educando que os capta e assimila" (SAVIANI, 1995, p. 26), a inovação em educação po-de ser distinguida em quatro níveis:

1. São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quan-to aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, re-toques superficiais;

2. São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;

3. São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a partir das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-

institucionalizadas.

4. A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1995, p. 26).

Com base nesses níveis, Saviani (1995) constata que no primeiro nível, as experiências não constituem uma inovação propriamente dita, já nos níveis dois e três, em que "as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar e no nível quatro há uma superação das expectativas, um salto qualitativo que ul-trapassa o significado contido na palavra inovação." (SAVIANI, 1995, pp. 25-26).

De forma mais ampla, e no contexto desse trabalho de investigação, po-demos considerar a definição de inovação em Educação como o processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhe-cimentos e do aluno como mero receptor do conhecimento.

O papel do professor é fundamental, "as mudanças dependem em larga medida das atitudes que os professores têm, em geral, perante o processo de ensino e aprendizagem e do seu posicionamento perante a própria mudança" (COSTA, 2008, p. 239).

Para que aconteçam as práticas pedagógicas inovadoras é necessário que haja também uma mudança nos processos de ensino habituais, e nesse sentido, o papel do professor é muito importante, “as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam moti-var e dialogar” (MORAN, 2007, p. 28).

Práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que são desenvolvidas em contexto educativo por professores que buscam formas diferenciadas de me-lhorar e aperfeiçoar continuamente suas metodologias de ensino e que pressu-põe como referência em suas práticas uma aprendizagem centrada no aluno.

Para que as práticas inovadoras aconteçam, a competência e a confian-ça dos professores são “fatores decisivos na implementação da inovação nas práticas educativas” (COSTA & PERALTA, 2007, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Didática se constitui no elemento base do processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da prática pedagógica, enquanto esta se efetiva a partir da articulação entre as duas ações didáticas – ensinar e aprender, possibilitando aos professores fazer conexões entre o ensinar e o aprender, tendo em vista o conhecimento compartilhado e a aprendizagem como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer docente ao longo da caminhada profissional.

O referencial teórico deste estudo revelou-nos que a prática pedagógica tem sido valorizada de forma significativa, uma vez que as práticas pedagógi-cas contribuem para um trabalho de

qualidade. A Didática é fundamentada em um aporte alicerçado em fundamentos teóricos, filosóficos e práticos, o que nos leva a repensar a ideia de formação docente no contexto pedagógico, so-bretudo, valorizando o papel do professor numa sociedade em transformação, tendo em vista o seu espaço de atuação com base nessas questões, teremos condições concretas para o exercício de ensinar e aprender como uma cons-trução que se fundamenta em contínuas reflexões.

Nos dias atuais, a tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefí-cios e, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, especialmente de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas for-mas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos.

É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atu-almente os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

O professor deve ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensi-no-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao pro-cesso. Já é perceptível certa mudança na forma de pensar dos professores, entretanto ainda encontramos aqueles que são resistentes, inseguros e que não acreditam nos benefícios que a tecnologia proporciona. Inúmeros estudos comprovam seus benefícios, suas vantagens, de modo que não existe razão para não aplicar os recursos tecnológicos em sala de aula. Talvez sejam ne-cessárias capacitações e treinamentos, para que esses professores se sintam seguros na utilização desses recursos.

Concluímos aqui o estudo com dois trechos do texto de Rolkouski (2011, p. 87), que diz “[...] o papel da tecnologia no processo ensino-aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isa-bel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. F. **A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação à Negação: A busca da Relevância**. In: _____. (Org.) **A Didática em Ques-tão**. Petrópolis: vozes, 1982.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Cultura(s) e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico**. Rio de Ja-neiro: DP&A, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del saber Sábio al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

COSTA, F. [Coord.] (2008). **Competências TIC's. Estudo de Implementa-ção**. (Vol. I). Lisboa: GEPE/ME, 2008. Disponível em http://aprendercom.org/Arquivo/Competencias%20TIC_1.pdf Acesso 15 mar. 2023.

COSTA, F.; PERALTA, H., & VISEU, S. (Eds.). **As TIC's na Educação em Portugal. Concepções e Práticas.** Porto: Porto Editora, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Os Quatro Pilares da Educação**. In: **Educação: Um Te-souro a Descobrir.** São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Padrões de Competências TIC's para Professores – Marco Político**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Cor-tez/Brasília: MEC: UNESCO, 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship): Prática e Princípios.** Trad. Carlos Malferrari. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação.** Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 5. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRANCO, Maria Amelia Santiago. **Didática: Uma Esperança para as Dificul-dades Pedagógicas do Ensino superior**. Vitoria da Conquista V. 9, Nº 15, jul./dez., 2013.

LASTRES, A. (Org.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEMOS, C. **Inovação na Era do Conhecimento**. In: LASTRES, H.; ALBAGLI, S. **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Edi-tora Campus Ltda, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34,1999.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. e SALES, J. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LUCENA, S. **Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Nº 59, jan./mar., 2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O Papel da Didática na Formação do Educador.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, L. **Inovações e Mudanças: Conceitos e Abordagens**. In: CA-BRAL, E. H. de S.; SOUZA, J. C. de. (Orgs.). **Temas do Desenvolvimento: Reflexões Críticas sobre Inovações Sociais.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**. São Paulo: Papirus, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. **Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC´s: Uma Relação Necessária para o Uso de Recursos Tecnológicos na Educação.** In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor.** PIMENTA, S. G. Revista da Faculdade de Educa-ção, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: Uma Experiência de Ensino e Pesquisa na Li-cenciatura.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Do-cência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?** Revista Iberoamericana de Educación, 24, set./dez., 2000.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no Ensino de Matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. 30.** Ed. Campinas: Autores Associados, 1995. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SILVA, Marco (2001). **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande. A**nais do XXIV Con-gresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande:** CBC, set. 2001.

SOUSA, Silvia Regina R. **Educação e as Novas tecnologias da Informação e Comunicação. Modulo IV do curso de Pedagogia em EAD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil.** Teresina-PI UFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. Ed. Petró-polis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Padrões de competências TIC para Professores – Diretrizes de Implementação, Versão 1.0, Versão em português.** 2008. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/manuais-guias-ecartilhas/padroes-de-competencias-em-tic-para-professores-diretrizes--deimplementacao Acesso 19 mar. 2023.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez (1977). **Filosofia da Práxis.** 2. Ed. Rio e janeiro: Paz e Terra, 1977.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA SOCIEDADE SEM RACISMO

LEYLLE KELL PONTES DE PAULA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Interativa Paulista (2010); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo (2016); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Interativa de São Paulo (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A discriminação racial ainda é uma forte realidade dentro das escolas. Pequenas ofensas entre os colegas sobre a característica do cabelo (liso, crespo, ondulado), a cor da pele e o tipo físico predominam nas salas de aula e acabam influenciando o comportamento da criança ao longo de sua vida. Diante de um cenário grave, um dos caminhos mais promissores para criar gerações antirracistas, que condenam atitudes discriminatórias com base na cor da pele, é o investimento na educação. Levar a cultura africana e afro-brasileira para dentro de sala de aula é, inclusive, um movimento que encontra respaldo na lei.

PALAVRAS-CHAVE: Discriminação; Educação; Cultura Africana; Movimento Antirracista.

INTRODUÇÃO

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança. As crianças vítimas do racismo são excluídas dos grupos.

Por isso, é de extrema importância que haja um trabalho de estímulo à igualdade já na educação infantil. Não é de hoje que se fala da importância da conscientização da igualdade racial. Há, inclusive, uma Lei (10.639/2003) que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas.

Na infância as práticas discriminatórias podem deixar sequelas muitas vezes difíceis de serem sanadas.

Segundo Gonçalves (2011) reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes em nossa sociedade e não apenas contribuições de pessoas brancas são fundamentais para expor as desigualdades estruturais que perduram em nosso tecido social. Abrir diálogos democráticos é uma forma de dar voz aos que vivenciam o racismo diariamente. Esses debates têm o objetivo da compreensão e aceitação do outro, com suas diferenças e necessidades, e a educação sempre será a porta principal para a aceitação de todos.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O racismo é um problema social estrutural que se manifesta em diferentes situações e contextos. No Brasil, negros e indígenas são diariamente afetados por ações racistas, causando traumas físicos e psicológicos.

O racismo é construído sobre ideologias, práticas e processos discursivos de inferioridade e violência. Quando o racismo começa a se manifestar em todos os espaços sociais de diferentes formas, seja por obstrução, silenciamento, ofensa ou violência física, suas características estruturais são reforçadas.

Milhares de famílias negras vítimas de racismo são ignoradas e silenciadas, suas alegações não são ouvidas ou comprovadas.

Criminalizar essa prática não basta para conscientizar e diminuir tal violência, é urgente fortalecer políticas e ações para garantir a segurança da vida negra brasileira.

A infância é uma fase importante do desenvolvimento humano, tanto cognitivo quanto físico. A violência causada pelo racismo atrapalha esse processo ao afetar emocionalmente as crianças. Uma das consequências é a evasão escolar, porque as escolas se tornaram lugares onde as crianças negras sofriam e muitas vezes sofrem até hoje.

Diante disso, é necessário considerar a presença e o impacto do racismo no ambiente escolar. O quanto essa demonstração de violência afeta a vida dos meninos e meninas negros que ali aprendem e se integram.

A educação é o principal mecanismo de combate ao racismo. A partir disso, é possível tanto conscientizar sobre os danos causados por essa prática quanto compartilhar saberes, cultura e histórias de povos africanos e indígenas.

Souza (2000) argumenta que:

> É na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro nessa sociedade" e que "os mecanismos discriminatórios afetam o aluno negro presente no sistema educacional em termos organizacionais, curriculares e na socialização que se promove na escola" (SOUZA, 2000, p.139).

A Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, obriga o ensino da história e cultura afro-

brasileira nas escolas primárias e secundárias. Essa legislação reforça a importância de compartilhar e fortalecer as narrativas desses povos.

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte da sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, devem-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas em grupo, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, respeitando o grau de desenvolvimento biopsicossocial e a diversidade social e cultural das populações infantis, como também promover o seu desenvolvimento integral, ampliando suas experiências e conhecimentos de forma a estimular o interesse pela dinâmica da vida social e contribuir para que sua integração e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. O combate a todas as formas de preconceito deve ser prioridade desde os primeiros anos da Educação Infantil. A escola tem o papel importantíssimo na conscientização social do alunado, no entanto a responsabilidade não cabe somente a ela, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos. As instituições de Educação Infantil precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças e ainda oferecer condições de atendimento às famílias, possibilitando a realização de ações socioeducativas.

Contar e promover histórias de países africanos e comunidades indígenas contribui para um sentimento de pertencimento e representação.

> “A representação social, é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22).

No ambiente escolar, esses ensinamentos se tornam a base para as crianças negras e indígenas à medida que passam a entender histórias onde podem ser vistas e reconhecidas.

O QUE A BNCC PROPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta a importância da formação integral do sujeito, “o que vai muito além da preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho, que considera a importância das relações interpessoais e da formação para a cidadania.” Neste sentido, reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes em nossa sociedade e não apenas contribuições de pessoas brancas é fundamental para expor as desigualdades estruturais que perduram em nosso tecido social. Abrir diálogos democráticos é uma forma de dar voz aos que vivenciam o racismo diariamente. Esses debates têm o objetivo da compreensão e aceitação do outro, com suas diferenças e necessidades, e a educação sempre será a porta principal para a aceitação de todos.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), expõe que:

> Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 36).

As experiências obtidas nessa etapa, como cita Loriano e Taquette (2018), geram circuitos neurológicos imprescindíveis para a vida adulta, atitudes adaptativas, criativas e flexíveis. Segundo

esses autores, a educação infantil vai além do ambiente de auxílio e assistência, é um ambiente de cumprimento e defesa da cidadania, oferecendo ao aluno condições para que ele obtenha maior êxito em seu percurso de escolarização.

Um dos caminhos possíveis a ser explorado com os pequenos, diz respeito a um olhar diferenciado para o continente africano, valorizando suas nuances, especificidades e potenciais e articulando tudo isso com o conteúdo. Essa representatividade deve vir de forma positiva para que as crianças se sintam confortáveis com a sua identidade.

Outro elemento interessante são os griôs da cultura africana, que basicamente eram contadores de história em um contexto muito baseado na oralidade – tópico que, inclusive, precisa ser estimulado na Educação Infantil.

Vale ter em mente que é possível incluir as questões étnico-raciais em qualquer tipo de projeto na Educação Infantil, não só em ações estritamente relacionadas a países e ao continente africano. A exemplo disso, se a temática trabalhada for meio ambiente, dá para abordar como a cultura indígena e a africana o tratam como preservação da vida e da cultura.

Mais do que contemplar as diversas existências, trata-se de valorizar e respeitar essas diferentes perspectivas. A escola não pode invisibilizar a presença das crianças negras, e o currículo não pode ignorar a produção das pessoas negras. É urgente ter isso em mente ao pensar e trabalhar a Educação para as relações étnico-raciais.”

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Explicar que a questão racial não é assunto exclusivo dos negros é um grande desafio para todos que defendem a importância do tema, que ocupa uma posição central em todas as atividades escolares, servindo como elemento estruturante para possíveis discussões na escola.

Trabalhar com disciplinas inclusivas dentro do currículo de descolonização e antirracismo para poder intervir e mudar a realidade e focar na promoção da justiça social, significa um trabalho para além de datas, como o Dia da Consciência Negra ou um espaço reservado para debater raça, é importante repensar todo o currículo.

Precisamos questionar a estruturação do currículo do início ao fim, questionando os motivos de algumas escolhas ou silêncios. Dessa forma, promover reflexões e melhorias na formação de professores é essencial, uma vez que muitos educadores tiveram uma formação inicial deficitária nesse tema. Uma formação adequada ajudaria, por exemplo, a ter ferramentas para abordar questões raciais desde cedo.

Já na educação infantil, as crianças negras sofrem e percebem racismo. Ainda é comum ouvirmos “me passa o lápis cor da pele?”. O que é cor da pele? Podemos começar a questionar essa fala com as crianças pequenas. Isso também é currículo, as intervenções cotidianas, as escolhas que fazemos. Por isso a formação continuada dos professores é tão importante.

As escolas trazem o racismo como uma questão entre duas pessoas, confundindo com bullying. Não o enxergam como um sistema que se retroalimenta e se reinventa.

Pensar uma educação antirracista, assim, envolve tratar da relação entre duas pessoas, mas também de permitir que todos tenham sua identidade e história acolhidos no espaço escolar.

Para promover a educação antirracista, é necessário reconhecer que o racismo existe também nas escolas. Isso porque não é um espaço social imune e compartimentalizado, é constituído e construído pelas mesmas pessoas que circulam fora desse espaço.

A base da mudança escolar encontra-se também na gestão democrática. Caso contrário, as mudanças correm o risco de violência inofensiva ou mais violenta. Gestores e professores precisam, portanto, pensar e dialogar com famílias, comunidades, sociedade civil, alunos e todos os profissionais da escola para entender quais são os desafios, como o racismo se manifesta nesse cenário e, juntos, desenvolver um plano de ação para superá-lo.

Trabalhar uma educação antirracista em sala de aula leva tempo e dedicação, tem de ser tratada de forma contínua e, cabe ao professor, juntamente com os demais agentes educacionais, promover medidas que enfrentem as estruturas racistas que assolam o ambiente escolar. Essa é uma tarefa difícil, mas existem mecanismos capazes de estabelecer um ambiente escolar que confronte o racismo e os mais diversos preconceitos. Conforme Santana (2006), A educadora [o educador], por sua vez, é um ser humano possuidor de singularidades e está imerso em determinada cultura que se apresenta na relação com o outro (igual ou diferente). Manifestar-se contra as formas de discriminação é uma tarefa da educadora [do educador], que não deve se omitir diante das violações de direitos das crianças.

> Mobilizar-se para o cumprimento desses direitos é outra ação necessária. Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com suas crianças. (SANTANA, 2006, p. 32).

Portanto, as instituições precisam formar e qualificar seus profissionais para que o comportamento racista não passe a fazer parte do cotidiano da instituição. A escola, como um todo deve lutar por uma educação inclusiva em todos os seus ambientes e espaços, os negros em geral são ignorados na forma como são tratados e representados, e a escola não pode se conformar com isso.

Cabe, então, à escola envolver atividades que incluam no contexto dos estudos escolares, as contribuições do povo afro-brasileiro na construção social e histórica do Brasil, trazendo uma lógica que repense as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

MARCOS LEGAIS PARA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Promover a educação antirracismo passa também pela revisão de programas de políticas pedagógicas, currículos e práticas pedagógicas, introduzindo referências negras nas referências culturais apresentadas, imagens de murais escolares e abordagens em todas as áreas do conhecimento.

O combate ao racismo e a promoção da educação antirracista estão presentes nos principais documentos brasileiros, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano

Nacional de Educação (PNE).

Em 2003, foi criada a Lei nº. 10.639. que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais na educação básica (pública e privada).

Dois documentos, em especial, orientam a sua efetivação no cotidiano das comunidades escolares: o Parecer 03/04 e a Resolução 01/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009.

Destacam-se ainda o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e instituições de ensino técnicos federais (Lei nº. 12.711/2012), frutos dos esforços dos movimentos sociais antirracistas.

De acordo com o professor Munanga (2012), vários discursos pseudojustificativos colocaram o negro em situação deinferiorização, dentre eles o “nascido do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura indecente“.

A Lei nº 10.639 oficializa e legitima a necessidade de construir uma mentalidade e uma postura de valorização em prol de relações étnico-raciais respeitosas. Para tanto, a práxis pedagógica precisa inserir conhecimentos sobre a matriz africana nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os ganhos e avanços nas relações raciais representados pela Lei 10.639 de 2003 e demais dispositivos legais, o racismo continua sendo uma realidade generalizada.

Seguindo essa lógica, percebe-se que a educação antirracista enfrenta grandes desafios; segundo Santos (2009), para ser bem-sucedida ela deve seguir três linhas de intervenção: “a coordenação das relações cotidianas no ambiente escolar; de questões raciais em todas as disciplinas; uso de métodos e técnicas alternativas de ensino quando necessário”.

Dessa forma, fica evidente a importância dos professores ministrarem uma formação antirracista a fim de proporcionar uma reflexão crítica da realidade e possibilitar uma ação democrática de conhecimento em que cada pessoa reconheça seus direitos à sua própria história e cultura, para além dos vestígios do racismo.

Além disso, embora a mudança nas estruturas de mentalidade seja mais resistente e duradoura, é preciso encontrar meios de facilitá-la, uma das quais é semear uma perspectiva antirracista nas realidades escolares, pois os direitos humanos se baseiam no fato de que somos nascido livre, todos são iguais em dignidade e direitos.

Trazer o tema das relações étnico-raciais para o centro da prática docente torna-se, assim, uma ferramenta importante para eliminar ou minimizar todas as duras realidades inerentes à democracia racial, preconceito, estigma, estereótipos e discriminação, que insistem que, apesar dos "precedentes" legais, presente.

Por fim, observou-se que a escola se tornou uma instituição importante nesse processo – talvez seja a mais qualificada para ajudar a desfazer toda a história de marginalização das populações negras e/ou afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília, 2005.

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

LORIANO, Pereira Luana; TAQUETTE Amaral Natália. **A atuação do pedagogo na promoção da igualdade racial e diversidade étnica na Educação Infantil.** Monografia da Graduação de Pedagogia, Faculdade Multivix, Cariacica.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

A CULTURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM

LILIANE MENDES ASSIS BERATA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirantes (2008); Especialista em Deficiência Visual pela Faculdade São Luís (2010); Professora de Educação Infantil- no CEI Vereador Marcos Meléga.

RESUMO

Este artigo, visa analisar a relação da cultura familiar com o ensino aprendizagem, considerando a importância no momento de ensinar, possibilitando uma aprendizagem sólida e significativa, sendo identificada como técnica facilitadora do processo educacional, uma vez que esta faz parte do contexto social e formador da criança, além de estimular seu contato com outras crianças dando enfoque às suas diferenças considerando seus valores e as bagagens já adquiridas. A escolha deste tema foi realizada com o intuito de contribuir com uma educação, que promova a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades significativas em sua vida, por não ter algo que lhes chame a atenção, uma vez que os saberes já adquiridos não condizem com as atividades e estórias que estão além do seu conhecimento. Observa-se a necessidade de buscar novas técnicas de ensino aprendizagem que favoreçam a ampliação e utilização dos conhecimentos culturais trazidos pelas crianças para a construção de novos saberes, o que remete a analisar a importância dos aprendizados familiares como meio de disseminação cultural para o processo de desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse artigo busca realizar uma análise do contexto e dos conhecimentos culturais da criança dentro do processo de aprendizado quando ela, é colocada em contato com o seu mundo e o mundo do outro, favorecendo seu desenvolvimento como um todo, tendo como característica o ser transformador.

Por meio de atividades eu articulem o ato de cantar, brincar ou agir, a criança testa, treina e desenvolve habilidades favorecendo a construção e o acesso a novos aprendizados desenvolvendo-se, valorizando a integração criança/ mundo/ adulto.

Tal importância se dá também no desenvolvimento estrutural, lógico e material da criança, pois, utilizando sua bagagem de aprendizagem a mesma consegue transformar o contato com o mundo abstrato que traz dentro de si em concreto, aprendendo tudo o que se ensina, e transformando ou ignorando tudo que não é significativo.

É preciso observar a cultura como ponto transformador e formador da criança como indivíduo social, considerando sua importância para a aprendizagem, refletindo sobre a relação da aprendizagem entre a cultura familiar e a cultura escolar, além de buscar formas de vislumbrar os dois tipos de culturas, unificando-as em uma única proposta didático pedagógica para que assim se forme novos saberes desenvolvendo novos conhecimentos.

OS BENEFÍCIOS DA CULTURA PARA A APRENDIZAGEM

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991) desenvolvimento é o processo por meio do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelecem com os meios físicos e sociais, e suas características. Isto porque o desenvolvimento possui uma dinâmica e um ritmo de atuação própria, que resultam da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante. (Wallon apud Galvão, 2005).

Para que estas características sejam adquiridas pelos indivíduos, é necessário que sejam formadas as ações e operações motoras mentais, como, empilhar, puxar, comparar, ordenar que são construídas inicialmente por meio do ato de brincar (Vygotsky apud Oliveira,1991). Fase esta, que está ligada a música infantil, as conquistas, e ao autodomínio, o que dá origem a socialização.

Este fato por sua vez, se baseia no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, acrescentando a estes, o desenvolvimento da linguagem, ligando-se diretamente a construção do conhecimento cultural da criança.

Tal construção cultura, baseia-se em fatores ligados ao seu meio psicossocial que apresenta de certa forma modelos de ações e atitudes do ambiente em que se está incluso. Isto diz respeito a fala, dialeto, música, ritmos e danças.

Esta construção de conhecimento se dá por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, definidos por Piaget (apud Seber) da seguinte forma: aprendizagem é o ponto essencial da construção, tendo como partida as inteirações com o meio.

Já o desenvolvimento, diz respeito à totalidade das estruturas criadas pela aprendizagem oferecida pelo meio. Entende-se, portanto, que a assimilação da aprendizagem desencadeia o desenvolvimento total do indivíduo, permitindo-lhe estruturar cognitivamente seu conhecimento.

Apoiar o aprendizado em situações lúdicas que estimulem a criança a experimentar, testar, refazer, buscar, pensar, é importante, para que a mesma tenha suporte adequado para realizar a assimilação do que se busca ensinar, para tanto, ao apoiar-se nas músicas que trabalham toda esta gama de informações oferecendo um leque de opções para que a criança possa chegar ao produto final, é de suma importância, pois assim o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso para

quem o recebe, tornando-se eficiente para o quem o recebe.

Para tratar de cultura na Educação infantil, é necessário atrelá-la aos jogos e brincadeiras, uma vez que brincar é ato para a vivência para crianças menores, uma vez que estas aprendem brincando.

A palavra cultura engloba muitos aspectos, sendo necessário relevar que apesar deste ser um termo impreciso porque assume vários significados a visão dos mais experientes, quando é uma vez que a atividade é livre e voluntária.(Kishimoto,1993, p. 10). Se imposta, esta deixa de ser espontâneo, e deixa de ser brincadeira.

Entende–se então que a cultura representa um fator interessante no desenvolvimento social da criança, pois, é por meio da cultura que o ser humano amplia sua capacidade de agir em seu mundo simbólico na infância.

A infância é o período do possível e da fantasia. É durante este período que a criança necessita ter contato com diferentes sons, ritmos, músicas e brincadeiras, pois, tais experiências são saudáveis e apropriadas ao desenvolvimento infantil, e precisam ser proporcionadas.

O trabalhar culturalmente estes fatores torna-se um recurso imprescindível na construção da identidade cultural e da autonomia, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem. Por meio destas informações a criança expressa o seu processo de faz de contas, atribui a vida a seres inanimados e encontra prazer em imaginar situações diferentes da que está vivendo, o que contribui para resolver conflitos e entender situações adversas do meio.

Atualmente, os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2006), explicitam o direito que toda criança tem de viver experiências significativas em sua educação infantil, ressaltando o quanto é possível aprender por meio de jogos musicais, brincadeiras, danças e práticas esportivas.

A utilização da brincadeira cultural, com cunho educativo com objetivos pedagógicos auxilia o desenvolvimento da criança. “Ao cantar músicas que existem desde o tempo de seus pais, permite que a mesma desenvolva sua capacidade sensório-motora e interage com o meio crescendo física, emocionalmente e socialmente”(Friedmann,1996, p. 17).

Ao servir-se deste método, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto quer dizer que durante esta prática ocorre a potencializarão de situações em que a criança é estimulada, incentivando assim a participação dela por meio de um objeto significativo para ela.

De acordo com Kishimoto (1999, p. 21): “hoje a imagem de infância é enriquecida. (...), com o auxílio de concepções pedagógicas e psicológicas que conhecem o papel de brinquedos, músicas e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”.

A imaginação infantil se caracteriza por sua fertilidade, isto é, por sua capacidade de criar imagens. Unindo a música ao processo educativo estimula-se à construção do conhecimento de forma eficiente, pois, oportuniza-se o sucesso a variadas habilidades e conhecimentos.

“As funções das brincadeiras musicais são consideradas diversificadas, pois, proporcionam

diversão, dão prazer, podem educar, complementam os saberes, incentivam a exploração, participação, estimulam a construção de conhecimentos e cativam à atenção”(FREIRE, 2001,p. 19) .

Desta maneira deve-se olhar a cultura como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, tornando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa incomensurável.

Quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais a que está inclusa culturalmente vai se entregando menos às brincadeiras musicais que priorizam o imaginário (WAJSKOP, 2001, p. 33). O contato com diferentes tipos de sons durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem desde que sejam adequadas a faixa etária e a necessidade das crianças.

Segundo Kishimoto, (1999, p.63),a infância é normalmente caracterizada pelos signos do prazer ou os demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz muitas contribuições aos aspectos: corporal, moral e social das crianças, pois, elas oportunizam o desenvolvimento de regras culturais do meio renovando suas ideias, estimulando a imaginação e comportamentos por meio da vivência de situações lúdica.

Estes, são recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando canta e brinca com o faz de conta sabe que sua conduta não seja racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los. Friedman, (1996), ressalta ainda que as músicas educativas voltadas para incentivar o desenvolvimento cognitivo e são importantes para a construção de novos conhecimentos.

As atividades culturais ganham espaço possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças.

Segundo Friedman (1996), quando a criança canta, ela realiza mais do que um ato de brincar, a criança realiza a comunicação com o mundo tornando-o uma verdadeira fonte de dados assim brincadeira acontece em vários e diferentes momentos do cotidiano infantil, porém, devido a uma falha, na escola está fica em segundo ou terceiro plano, pois o educador em sala de aula se preocupa primeiro com o planejamento, depois com os objetivos a serem seguidos o que demanda muito tempo, atrapalhando assim o momento de cantar.

O saber cultural ,deveria ser valorizado uma vez que nele encontra-se um aspecto muito significativo, no qual devemos dispensar um olhar especial, pois como o cantar retém muita atenção e observação das crianças, a música pode se tornar uma forte aliada no trabalho a ser desenvolvido, com o principal dever de resgatar a atividade lúdica como caminho para espontaneidade e o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aprendizagem de diferentes culturas.

Antigamente costumava-se brincar e cantar nas ruas, casa, parques etc., com muita criatividade, porém, diante de tanta violência, as crianças perderam o espaço de brincar coletivamente. Muitas crianças ainda não podem brincar, pois, necessitam cada vez de mais cedo ajudar os pais no sustento da família ou tem de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares impostas pelos pais. (...) Dentro de suas possibilidades, a criança transforma estes espaços para adaptá-los a suas brincadeiras. (FRIEDMAN, 1996, p. 17).

Diante desta realidade, muitas crianças participarão de brincadeiras musicais somente na classe, sendo que este ambiente se torna extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e a troca de experiências entre adultos e crianças,

A maioria dos autores expõe características para o comportamento e a importância do brincar e do não brincar. Para Piaget apud Friedmann (1996, p. 65), “o brincar e o jogar, são fatores de grande importância no desenvolvimento cognitivo que deriva da interação da criança com o meio ambiente”. Para tal distinção levantam-se os seguintes critérios: O brinquedo e a brincadeira devem ter um fim em si mesmo, ser espontâneo, dar prazer, ser uma atividade que envolva motivações intensas. Ao brincar e cantar, portanto, a criança incorpora o mundo a sua maneira.

Para Vygotsky (1987), a criança utilizar-se de ferramentas culturais como o cantar, está aprendendo, pois é neste ato que a criança se transporta para além do seu comportamento habitual vivenciando todas as experiências como se fossem mais velhas do que são.

O autor acreditava também que ao cantar a criança desenvolve três características : a imaginação, a imitação e a regra que estão presentes em todos os tipos de brincadeiras musicais, sejam elas voltadas ao faz de conta, tradicionais ou regras... “cantar e brincar é importante e necessário em qualquer idade na Educação Infantil, pois a mudança brusca de ambientes e situações assustam, e com certeza estas favorecem o trabalho da escola.(Fridman, p. 68 ,1996).

Tanto Piaget quanto Vygotsky acreditam que a música bem como os jogos proporcionados por ela, permite que as crianças realizem várias operações mentais e elaborem novas ideias. Para Wallon apud Kishimoto (1996) o jogo estimula o trabalho em equipe levando seus participantes a refletir sobre as relações interpessoais, tornando-se um recurso fascinante.

Trabalhar informações culturais , que envolvam a música, jogos, dramatização, ficção, memória, possibilitam a expressão autêntica do grupo. As interações grupais funcionam como microcosmos , nos quais podemos captar seus medos, ansiedades e condições.

O cantar, o brincar e o jogar então, assume dois papéis importantíssimos no desenvolvimento do indivíduo, o primeiro de termômetro que mede o problema existente no grupo; E trabalhando em grupo é possível corrigir os problemas criados.

Quando a criança está motivada a participar do processo ensino-aprendizagem, ela se concentra mais e melhor, não apresentando problemas de disciplina tornando-se participativa, e concentrando suas energias nas situações de aprendizagem . (Kishimoto,1996).

Neste momento, o papel do professor é importantíssimo nas atividades musicais como fator fundamental para aprender. Além de motivador o professor tem papel importante de orientador, pois é orientando e ensinando que as crianças verificaram suas habilidades, capacidades e atividades para sustentar-se sozinha utilizando maneira correta a música, filtrando o que é bom ou ruim para os ouvidos da criança.

Para Freire (2001), quando alguém realiza alguma atividade sem necessidade, o indivíduo busca fazê-lo por prazer, este ato, realizado pelo saber-fazer incluso no seu interior cria o conceito que se tem de música. Isto acontece geralmente com as crianças pequenas em idade de frequentar

as Escolas de Educação Infantil.

As características culturais não representa apenas o vivido, ele serve também para preparar para o futuro, é neste espaço livre das pressões que as habilidades são desenvolvidas, servindo como suporte para dificultar suas fases quando necessário, (FREIRE, 2001), assim acontece com a criança, o conhecimento não é esquecido, mas é acumulado, oferecendo maiores graus de dificuldade e assimilação conforme ocorrem, contribuindo para a disseminação da cultura a qual o indivíduo está inserido.

Por meio da música as crianças exploram objetos que as cercam melhorando sua agilidade mental desenvolvendo os sentidos e pensamentos, muitas vezes sozinhos e outras vezes em grupo , reconhecendo assim seu espaço e o dos demais(Freire, 2001, p. 93).Para conseguir o avanço esperado é necessário que a criança seja inserida no ambiente de música, buscando ao mesmo tempo novos ritmos, reflexões, análise e criação .

Valendo-se destes pontos a criança desenvolve a imaginação podendo não só resolver problemas e situações, mas por meio da criatividade encontra várias maneiras de resolvê-las ampliando suas habilidades conceituais.

Permitir a criança o direito de brincar com a música, buscando ampliar seu conhecimento por meio de informações culturais, fornecidas por festas, folguedos, danças ritmos, e brincadeiras folclóricas favorece a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, pois na infância encontra-se com suas raízes e entende como funciona a sociedade em que está inserida.

Tais brincadeiras entre outras funções, tem como prioridade, ajudar aos alunos a desenvolver suas habilidades motoras como, permitir que a criança tome consciência de seu corpo, e suas partes além de seus respectivos movimentos.

Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo de informação e comunicação com o meio físico e humano desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro favorecendo seu senso espacial.

As brincadeiras musicais então apresentam-se atreladas a uma rica gama de movimentos, permite o desenvolvimento do aluno como um todo, sem que ele perceba, sendo realizada as atividades de formas descontraídas.

A função da brincadeira musical cultural é, portanto, favorecer a interação dela com o mundo, ajudando a se sentir bem com o meio social, promovendo condições para que ocorra um convívio social agradável desenvolvendo suas habilidades sociais, levando a criança a compreender a necessidade de cooperação com seus pares, desenvolvendo atividades de independência.

A cultura local ainda, auxilia a também no desenvolvimento intelectual das crianças, facilitando a fonética, e o entendimento da história, oferecendo a formação crítica do indivíduo, despertando a curiosidade da busca do novo, favorecendo o reconhecimento das diversas coisas existentes no mundo : pessoas, animais, objetos, países, etc., contribuindo ainda no desenvolvimento das crianças em relação à resolução de problemas, sequenciação, memorização e raciocínio lógico,

além de favorecer lhes a aquisição de uma postura consciente. A cultura contribui para que este desenvolvimento seja efetivo e significativo servindo com apoio didático pedagógico valorizando a cultura infantil. Os textos e os esquemas e as repetições das cantigas de roda, oferecem uma vivência muito rica da estrutura da língua materna, a sua estrutura rítmica, diferente da linguagem corrente, constitui-se num diferente tipo de vivência do idioma.

Quadrinhas, rimas, e outras atividades fazem parte de um diferente repertório de cantigas de roda. O contato com este material amplia e favorece a apropriação de formas cada vez mais complexas de linguagem.

Estas permitem, um acesso intermediário entre este mundo ilusório e a realidade, oferecendo a criança à chance de interagir com o mundo. Durante o aprendizado infantil, com músicas que às vezes tornam-se até repetitivas aos olhos dos adultos as crianças estão treinando habilidades que não podem ser ensinadas durante o dia a dia, pois esta socializa com o outro, saberes que vieram gravados na memória de seus pais e foram passados de geração em geração.

Para valorizar o trabalho com a cultura é preciso então, observar como as crianças se expressam, e o modo como estas o fazem, e como estas ocupam lugar em suas vidas, é normal observar as crianças cantando o tempo inteiro, ao realizar uma atividade, ou ao distrair-se entre uma brincadeira ou outra.

Esta valorização é facilmente realizada por meio das brincadeiras infantis oferecidas graças ao vasto repertório de atividades, oferecendo inteirações diversas para que as crianças possam garantir tais inteirações entrando em contato com as mais diversas linguagens, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as atividades que envolvem as músicas e brincadeira são ricas em aspectos culturais, que são passados durante o aprendizado dos textos e aprendizado das melodias das canções, a partir daí estabelece-se aprendizagens que garantem o surgimento de uma linguagem capaz de trabalhar os sentimentos, e afetos próprios do ser humano, imprimindo significados aos diversos sons transmitidos.

As trocas mediadas pelo processo de aprendizagem dentro da cultura do grupo, nos permitem ensinar e compreender melhor a realidade que nos cerca, contribuindo para a formação coletiva do indivíduo, por meio da exploração interna e externa durante sua realização das atividades propostas.

Os limites oferecidos das propostas permitem dar a criança alicerces para que se perceba o que pode ou não se pode fazer, o que vem a ser dentro e fora, ser ou não ser, pertence ou não pertence, oferecendo as crianças equilíbrio lateralidade, respeito, e senso ético para conviver em sociedade.

Trabalhar as brincadeiras focando o eixo cultural em sala de aula hoje, significa mais do que uma atividade pedagógica, significa oferecer a crianças a diversidade cultural que a muito esteve

perdida, sendo substituída pela mídia e brinquedos eletrônicos, é oferece a criança, acesso a um mundo diversificado e com experiências novas, e com possíveis descobertas que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Conclui-se que as crianças precisa aprender, desenvolver a fala, comunicar-se com o outro, e ao mesmo tempo em que aprende ela se movimenta, criando uma integração direta entre seu corpo, seus amigos e seu meio de forma completa e significativa e por meio da brincadeira cultural elas exploram objetos que as cercam melhorando sua agilidade física desenvolvendo os sentidos e pensamentos, muitas vezes sozinhos e outras vezes em grupo, reconhecendo assim seu espaço e o dos demais, entendendo com se vive em sociedade.

Para conseguir o avanço esperado é necessário que a criança seja inserida no ambiente de brincar, buscando ao mesmo tempo soluções, reflexões, análise e criação. Valendo-se destes pontos a criança desenvolve a imaginação podendo não só resolver problemas e situações, mas por meio da criatividade encontra várias maneiras de resolvê-las ampliando suas habilidades conceituais.

Comparada com a situação escolar, o uso da cultura como ferramenta possibilita a construção de regras que permitem que a criança se comporte de forma diferenciada do que ela realmente é, transformando o que é natural e permitindo que ela entenda seus diversos papéis sociais, esta favorece então excelentes oportunidades para contribuir a linguagem da criança com diferentes objetos e possuindo diferentes situações estimulando a linguagem externa e a ampliação do vocabulário.

Percebe-se, que assim está permitindo trabalhar e desenvolver a personalidade da criança, devendo o professor estar atento para conhecer todas as crianças. Incentivando a troca trabalhando com a socialização entre as crianças, o professor ensina a controlar o sentimento de posse contribuindo com a formação do cidadão desenvolvendo valores sociais coletivos.

Os professores de Educação Infantil devem ter esclarecimento quanto à importância da cultura na aprendizagem, para isto o profissional deve ser ativo, que tome decisões e que leve em conta as formas de pensar da criança, deve também estimular a cooperação entre as crianças, pois as relações de socialização favorecem e influem na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FRIEDMAN. A. (org) **O Direito de Brincar : A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 1996.

_____. **Brincar, Crescer e Aprender.** São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física,** 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

GALVÃO, I. Henri Wallon. **a concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Ed. Vozes , 1995.

KISHIMOTO,T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**, ,São Paulo :Pioneira, 1994.

_____. **Jogo Brinquedo e a Educação**. 3ª Ed, São Paulo: Ed. Cortez, 1999,

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação,** 3ª ed, Rio de Janeiro: Zahar,1990.

SEBER, M.G. Piaget, **o diálogo, com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente,** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola,** 5ªed, São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE

LÓR TELES VICENTE DOS SANTOS
Graduação em Letras-Português pela Faculdade Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2005); Especialista em Gestão Pública Municipal .pela UNIFESP (2016); Diretora de Escola na CEU EMEI UIRAPURU.

RESUMO

O limite de alunos por turma nas Escolas Municipais de Educação Infantil em São Paulo é o principal tema deste estudo. O objetivo é identificar quais políticas públicas estabelecem um número ideal de alunos por turma como indicativo de qualidade do ensino, e ao mesmo tempo, apontar os fatores que impedem a redução desse limite. Percebeu-se que não há uma quantidade significativa de estudos que tratam apenas do limite de alunos por turma, por isso, foi realizada uma revisão bibliográfica tendo em vista quatro vertentes que trouxeram fundamentos ao tema: a do direito à Educação Infantil Pública e de boa qualidade, a do financiamento público à Educação Básica, das condições de trabalho docente e do desenvolvimento de Políticas Públicas para Educação Infantil. Acredita-se que o tema é de extrema relevância para a sociedade, pois a escola pública no Brasil deveria ser planejada oferecendo um serviço de qualidade a todas as classes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Políticas Públicas; Infância.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da reflexão sobre experiência, a partir de uma revisão bibliográfica da literatura sobre o tema do limite de alunos por turma, e suas implicações na qualidade do ensino. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir das seguintes fontes: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, SCIELO e artigos do site de busca DEDALUS – Banco de Dados Bibliográficos da USP. Abrangeu ainda artigos científicos de pesquisadores na área de Educação e de Políticas Públicas; bem como a legislação pertinente ao tema. A pesquisa foi planejada no período de: 10/08/2022 a 10/10/2022 e limitou-se a artigos com no máximo quatorze anos de publicação.

Nas fontes SCIELO e Google Acadêmico foram utilizados as expressões “políticas públicas para educação infantil” e “condições do trabalho docente”, os artigos foram escolhidos porque que tratam da questão do limite de alunos, das condições de trabalho do docente da Educação Infantil,

bem como das políticas públicas para Educação Infantil.

Quanto ao método e a forma de abordar a questão esta pesquisa será majoritariamente quantitativa, ou seja, baseada em dados estatísticos e bibliográficos. Como se trata de uma pesquisa que pretende analisar quais as consequências que o limite de alunos por turma traz para a qualidade do ensino e às condições do trabalho docente, quanto ao objetivo será uma pesquisa explicativa (ZANELLA, 2012, p.97).

Em observação à literatura que aborda a questão da qualidade do ensino na educação infantil, percebe-se que, pouco ou quase nada se fala sobre o limite de alunos por turma como um fator relevante para a qualidade desse ensino.

Portanto, o objetivo deste estudo é identificar quais políticas públicas estabelecem um número ideal de alunos por turma como indicativo de qualidade do ensino. Além disso, pretende-se analisar que fatores impendem que as escolas de Educação Infantil, dentro do Município de São Paulo, tenham um número reduzido de alunos por turma e o quanto isso afeta a qualidade do ensino e as condições de trabalho docente. As fontes que trarão fundamentos ao estudo serão selecionadas sob quatro vertentes, a do direito à Educação Infantil pública e de boa qualidade, a do financiamento público à Educação Básica, das condições de trabalho docente e do desenvolvimento de políticas públicas para Educação Infantil.

O interesse pelo estudo surgiu da observação da prática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde o limite de alunos por turma tem sido uma reivindicação recorrente entre os educadores.

Desta forma e com vistas a ilustrar melhor a questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as Políticas Públicas adotadas para a Educação Básica desde a Constituição Federal de 1988. Para tanto, realizou-se consulta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e consulta à Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, CNE/CEB Nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

Além disso, foi realizada consulta ao Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, Lei nº 16.271, aprovado em 25 de agosto de 2015, o PME 2015 contemplou a diminuição de alunos por classe, de forma gradativa, ao longo dos próximos dez anos em sua Meta nº 02, demonstrando, dessa forma, que há preocupação das ações de políticas públicas para resolver o impasse, por isso, o PME 2015 também será objeto de análise neste estudo, assim como o IPPI (Índice Paulista da Primeira Infância) divulgado pela Fundação SAEDE (Sistema Estadual de Análise de Dados) em 2015.

DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE

Oliveira (1985) realiza um histórico da Educação Infantil na cidade de São Paulo, demonstrando que o atendimento às crianças pré-escolares foi por muito tempo entendido não como um direito do trabalhador, mas como filantropia e benemerência dos mais favorecidos economicamente aos desvalidos:

> […] esse atendimento foi assumido pelo município de São Paulo apenas em 1935, a partir do Ato Municipal n° 767 de 9 de janeiro, que criou o Serviço de Jogos e Recreio, subordinado ao Gabinete do Prefeito, instalando as primeiras unidades de parques de jogos ou parques infantis. Ainda no ano de 1935, foi criado o Departamento de Cultura e Recreio, e o Serviço de Jogos e Recreio foi transformado em Secção de Parques Infantis. O município assumiu assim a tarefa de propiciar assistência pré-escolar às crianças de classes desfavorecidas da sociedade. O Trabalho nos Parques Infantis vai assumindo um caráter mais pedagógico, porém, baseando-se fortemente em conceitos como carência cultural e educação compensatória. […] Em 1975 os Parques Infantis passam a se chamar Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), atendendo crianças de três a sete anos de idade (OLIVEIRA, 1985 apud COSTA, 2006, p.09).

Desta forma, a autora aponta que na origem da Educação destinada às crianças pequenas no município de São Paulo, vemos que aos filhos da classe operária, ou seja, aos mais pobres, a escola tinha um caráter compensatório, em que era necessário compensar as possíveis carências, linguísticas, culturais, sociais e econômicas, já aos filhos das classes mais abastadas notava-se um caráter mais pedagógico.

Por outro lado, Kramer (2001), aponta que é necessário que a Educação destinada às crianças pequenas, mesmo às mais pobres, perca esse caráter compensatório e assuma um caráter formativo:

> A luta pela democratização pré-escolar se coloca em duas instâncias. Por um lado, é fundamental a reivindicação política a fim de que todas as crianças de zero a seis anos tenham garantido o atendimento pré-escolar, mas o acesso não é suficiente. Faz-se necessário, por outro lado, que a educação pré-escolar seja despojada de seu caráter pretensamente compensatório, pois este simplesmente antecipa a marginalização e a discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola. (KRAMER, 2001, p.91)

Para Oliveira e Araújo (2005), a reivindicação pela ampliação do número de vagas e a construção de escolas deveriam estar atreladas ao princípio da melhoria da qualidade do ensino, no entanto os autores mostram que nunca houve, de fato, um debate consistente a esse respeito.

> Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Com isso, nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, pp. 5-23).

Portanto, a exemplo dos autores acima, pode-se concluir que, em primeiro lugar, é necessário entender que a Educação Infantil é uma política pública de atendimento à criança, centrados na Educação e, portanto, deve ter um caráter menos assistencialista. Em segundo lugar, os contribuintes que pagam a conta da Administração Pública têm o direito de que essa Administração seja eficiente, ou seja, têm o direito de ter o retorno equivalente ao que pagou, sob a forma de tributos. Portanto, exigir melhores escolas e condições de ensino não é algo descabido.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gomes (2004) debateu sobre a questão do financiamento da educação infantil com propriedade singular em estudo realizado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura):

> A Constituição e a LDB atribuem a educação infantil à responsabilidade dos Municípios, que, por sua vez, devem aplicar pelo menos 25 por cento da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Desses 25, 15 são subvinculados ao ensino fundamental regular por meio do FUNDEF, restando, em princípio, dez por cento que podem financiar a educação infantil e o ensino fundamental via educação de jovens e adultos. Em 1998, os Estados procuraram compensar as perdas de receita acarretadas pelo FUNDEF reduzindo a oferta da educação infantil. Com isso, a participação percentual dos Municípios foi recuando, ao passo que a dependência privada foi aumentando o seu quinhão. Na educação pré-escolar, os Estados foram ainda mais drásticos nos seus cortes, o que foi compensado pelas dependências municipal e particular. No entanto, apesar da reação dos Municípios, a participação do setor público recuou em relação ao particular, o que significa que provavelmente o primeiro não está atendendo satisfatoriamente ao incremento da demanda.
>
> À semelhança da educação de jovens e adultos, destinada aos menos privilegiados que perderam a vez do ensino regular, a educação infantil se caracteriza pelos valores precários, isto é, sofrem de falta de nitidez e tendem a não ser incorporados claramente a objetivos e padrões existentes de grupos comprometidos. Assim, a tradição assistencial da educação infantil é um elemento perturbador: para que serve uma creche ou uma pré-escola? Para guardar e alimentar crianças? Para educar? Para ensinar a ler e escrever? Para exercer função propedêutica em face do ensino fundamental? Ou tem ela um caráter formativo? A Lei elimina essas ambiguidades, o que não impede a persistência da confusão de valores em muitos grupos sociais. Portanto, a educação infantil no País se caracteriza por ser um setor frágil, o da educação da criança pequena, sobretudo de menor renda, entregue a um nível de governo também frágil, cuja receita tende a se tornar cada vez menos suficiente para assumir plenamente as competências que lhe cabem. […] A educação infantil constitui poderoso instrumento de combate à pobreza, desde que tenha qualidade. A mera guarda de crianças minora, disfarça, ajuda, mas não combate a pobreza (GOMES, 2004, pp.60-61, grifo da autora).

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Com relação às condições do trabalho docente, Gasparini et al. (2005), propõem uma análise da sobrecarga das funções docente e o quanto isso tem uma relação direta com a saúde dos professores:

> A Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou solicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos para o ensino num período de pouca oferta de vagas, com salas de aula repletas de crianças e adolescentes? Quais seriam os efeitos para o professor, se, no espaço da produção do ensino, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes? Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (NORONHA, 2001).Zaragoza (1999) chamou de mal-estar docente a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os professores a um

> estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. São mencionados os professores que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente. Às situações problemáticas que solicitam uma resposta do professor para reduzir o peso dos estímulos ameaçadores o autor chama de "tensão" e "estresse". Ainda para Zaragoza, o absenteísmo seria um mecanismo de defesa utilizado contra a tensão derivada do exercício docente, uma forma de atingir um alívio para escapar das tensões acumuladas (GASPARINI et. al., 2005, pp.196-197).

Podemos conclui, desta forma, o quanto os professores vêm sendo exigidos além da função de ensinar, principalmente na Educação Infantil, o ensinar está atrelado ao educar que por sua vez envolve o cuidar, tudo isso considerando um número excessivo de crianças por professor, esse número elevado de crianças não acompanha a elevação dos salários, dessa forma, resta aos professores dobrarem sua jornada de trabalho, isso traz consequências diretas à saúde desses profissionais.

Portanto, a exemplo dos autores acima, nota-se que, a questão da qualidade do ensino nas Escolas de Educação Infantil ficou renegada ao segundo plano, ou seja, a questão da quantidade de alunos por turma vem sendo ignorada, como se isso não tivesse implicações na qualidade do ensino. Além disso, ainda de acordo com os autores, as condições de trabalho dos professores afetam a aprendizagem dos alunos, enquanto tais condições de trabalho forem somente reivindicações não atendidas, mecanismos de defesa como faltas e licenças continuarão existindo como um fator negativo à qualidade do ensino.

CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Rua (2012) define Politicas Públicas da seguinte forma:

> As Políticas Públicas são uma resultante da atividade política, que por sua vez consiste em um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam a resolução pacifica de conflitos quanto a bens públicos. As políticas públicas compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação de valores envolvendo bens públicos (RUA, 2012, p.15).
>
> As políticas públicas ocorrem em um ambiente tenso e de alta densidade política, marcado por relações de poder, extremamente problemáticas, entre atores do Estado e da sociedade, entre agências Intersetoriais, entre os poderes do Estado, entre o nível nacional e níveis subnacionais, entre comunidade política e burocracia. Uma forma de lidar com essa complexidade, sem descartar a dinâmica sistêmica, é associar o modelo sistêmico com o modelo do ciclo de política, que aborda as políticas públicas mediante a sua divisão em etapas sequenciais. Um ciclo de políticas públicas envolve as seguintes etapas: formação da agenda (definição e análise do problema), tomada de decisão (formação de alternativas e adoção da política),implementação, monitoramento e avaliação (RUA, 2012, pp.35-36).

Portanto, de acordo com a autora, para que as demandas da sociedade civil façam parte da agenda política é preciso que ganhem a força que advém da coletividade, ou seja, é necessário que a sociedade civil esteja organizada em associações, conselhos ou nas entidades de classe.

ATORES POLÍTICOS E ANÁLISE DE DADOS

Naquilo que diz respeito à formação de políticas públicas para a Educação destacam-se alguns atores políticos, ou seja, aqueles cujos interesses estão em jogo, indivíduos, grupos ou organizações cujos interesses podem ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. No caso da Educação, podem ser considerados atores políticos, os pais de alunos, os professores, os alunos, os representantes de governo, além daqueles que trabalham nos órgãos centrais e nas secretarias de educação. Por outro lado, na formação de políticas públicas, diversos tipos de demandas podem surgir, e algumas dessas demandas podem ficar reprimidas durante muito tempo:

> As demandas reprimidas correspondem a "estados de coisas" ou "não decisões". Um "estado de coisas" é uma situação que se arrasta durante um tempo razoavelmente longo, incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais, já as demandas recorrentes são aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental. (RUA, 2012, p.68).

A demanda pela Educação de crianças pequenas esteve durante muito tempo numa situação de "estado de coisas", passando de uma demanda reprimida a uma demanda recorrente, ou seja, sempre volta a aparecer nos debates políticos e na agenda governamental, mas ainda expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos.

Uma prova disso, de que a Educação de crianças pequenas é uma demanda recorrente, é possível notar a partir da observação do Índice Paulista da Primeira Infância (IPPI), divulgado em 2015 pela Fundação SAEDE (Sistema Estadual de Análise de Dados), demonstrado a seguir:

> O IPPI reflete a capacidade dos municípios do Estado de São Paulo de promover o desenvolvimento infantil por meio do acesso aos serviços de saúde e educação voltados às crianças menores de seis anos. A Pesquisa sobre Primeira Infância, realizada pela Fundação Seade em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, coletou dados sobre a demanda por educação infantil (incluindo creches e pré-escolas) na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), caracterizando-a em diversas dimensões. A população de crianças para atendimento da educação infantil compreende aquelas que frequentam creche ou pré-escola somadas às que não frequentam, mas que estão à procura ou já procuraram vagas. A pesquisa, que é representativa para o conjunto de domicílios da RMSP com pelo menos uma criança com idade entre 0 e 5, constatou que, do total de 1,7 milhão de crianças de zero a cinco anos, 1,3 milhão (ou 75%) formam o público que demanda educação infantil. Assim, existe um conjunto importante de crianças (425 mil) que não frequentam educação infantil e não estão à procura de vagas. Do total de crianças demandantes, 70% frequentam creches ou pré-escolas da região. Com isso, estima-se que há na RMSP um contingente de 384 mil crianças de 0 a 5 anos procurando vagas de ensino infantil, mas não estão sendo atendidas.[…]A pesquisa revela que 384 mil crianças de 0 a 5 anos não são atendidas por creches e pré-escolas, mas estão à procura de vagas. E o problema se concentra mais na capital, onde vivem 60% dessas crianças. As áreas vulneráveis dos municípios da RMSP, segundo definição do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, são as que mais concentram o público não atendido. Nestes bairros, mais da metade (54%) das crianças de 0 a 3 anos não encontram vagas nas creches em que procuram. Este índice de não atendimento é de 11% para crianças de 4 a 5 anos residentes em bairros vulneráveis e, apesar de parecer pequeno, é duas vezes superior ao não atendimento nos bairros não vulneráveis. Dito de outra forma, as áreas vulneráveis da Região Metropolitana concentram 258 mil crianças de até cinco anos (das quais 228 com até três anos) não atendidas pela educação infantil. Esses números representam um desafio importante para o setor público (em especial para as prefeituras), já que em áreas vulneráveis a maior parte da demanda tende a ser por vagas gratuitas, devido à carência das famílias. De fato, entre as famílias com rendimento de até dois salários-mínimos, pouco mais da metade consegue vagas em educação infantil,

> diferentemente daquelas com mais de dois salários mínimos, em que 75% das crianças conseguem atendimento. Essa diferença é mais acentuada para as crianças mais novas (de até três anos), já que menos da metade das famílias mais pobres conseguem vagas em creches. Para as crianças na faixa etária para pré- escola a diferença é menor 85% das famílias de menor renda têm suas crianças atendidas. A pesquisa aponta que mais de 80% dos responsáveis pelas famílias não atendidas trabalham fora de casa. Esse dado aumenta a importância do atendimento de educação infantil no sentido de deixar os responsáveis mais livres para trabalhar, sobretudo em famílias mais pobres. A pesquisa apurou, ainda, o que tem impedido as famílias de conseguir as vagas que procuram. Segundo os entrevistados, a principal razão para o não atendimento em creche ou pré-escola é a falta de vagas perto de casa, indicada por 86% e 87% dos responsáveis, respectivamente, por crianças de até três anos e de 4 a 5 anos. Dessa forma, a pesquisa realizada pela Fundação Seade e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal gera importantes lições de política pública para continuidade da expansão da educação infantil na Região Metropolitana (IPPI-SAEDE 2015).

A pesquisa divulgada pela Fundação SAEDE em 2015, aponta que quanto mais carente e periférica for a população, maior será a demanda pelos serviços públicos nas creches e pré-escolas. Por outro lado, crianças com melhores condições de vida têm maiores oportunidades de frequentar escolas com melhores condições de funcionamento, nessa perspectiva, conclui-se que, os filhos das classes sociais mais abastadas frequentam escolas melhores, onde, geralmente, o número de crianças por turma na pré-escola não passa de vinte alunos, favorecendo melhores condições de aprendizagem e melhores oportunidades de ensino.

Na busca por igualdade, é de extrema importância que o poder público, especialmente os municípios, amplie o número de vagas nas creches e pré-escolas tendo em vista que um número excessivo de alunos por turma pode comprometer a qualidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Kramer (2006), no Brasil, a Educação de crianças de 0 a 6 anos foi reconhecida como um direito somente na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de também estar explícito como um direito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação.

No entanto, foi somente com a aprovação da Lei Federal nº 12.796/2013 que a Educação Infantil pré-escolar, passou a ser obrigatória. Dessa forma, a Educação Infantil perdeu o caráter facultativo tanto para o poder público quanto para as famílias.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art.29 da Lei nº 9.394/1996). Além disso, com relação ao número de alunos por turma, é necessário apontar que a LDB em seu Art.25 demonstra certa preocupação sem, no entanto, especificar a quantidade exata de alunos nem a autoridade responsável por regulamentar essa norma:

> Art. 25º. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (Lei nº 9.394/96).

Por outro lado, na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB nº 20/09, a questão da quantidade de crianças por professor é tratada com maiores detalhes:

> O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Parecer CNE/CEB n.º 20/09-Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,2009).

No Município de São Paulo, a atual gestão expressa sua preocupação com a quantidade de alunos por turma na redação do Programa Mais Educação São Paulo, da seguinte forma:

> Em relação ao atendimento na Educação Infantil, etapa Pré-Escolar, serão construídas 65 Unidades, que serão responsáveis por 34.280 vagas. […] As novas construções e outras medidas de racionalização dos espaços escolares permitirão a redução gradual do número de alunos por sala. Como metas para 2016, o número de alunos nas EMEIs deverá ser reduzido de 35 para 30, em média, e, nas EMEFs, de 35 para 32, em média (Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação, São Paulo: SME, 2014, p.112).

Dessa forma, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (CNE/CEB nº20/09) determinam que 20 crianças por professor seja um número ideal nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos, nas EMEI's da cidade de São Paulo esse número é elevado para 30, de acordo com a proposta do Programa Mais Educação São Paulo, o que demonstra certa contradição e discrepância entre os dois documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em observação aos documentos que fazem referência ao número de alunos por turma como um indicativo de qualidade do ensino, o Parecer CNE/CEB n.º 20/09 (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009) é o único que estabelece uma quantidade de alunos por turma considerado ideal, ou seja, o documento determina que, nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos de idade tenham 20 crianças por educador. Somente dessa forma, ou seja, 20 crianças por turma é possível possibilitar atenção, segurança e interação com as crianças e suas famílias. Caso contrário, na situação em que as Escolas Municipais de Educação Infantil, da Cidade de São Paulo, se encontram hoje, o atendimento às crianças assemelha-se a uma linha de produção, ou seja, o respeito às individualidades das crianças fica comprometido, o que por sua vez, pode vir a prejudicar o desenvolvimento infantil.

O Plano Municipal de Educação (PME 2015) deveria ter sido aprovado com base no que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento do limite de alunos por turma, mas não o fez, antes determinou 25 alunos por turma para as EMEI's. Sendo assim, o que teremos como realidade para o ensino público municipal durante os próximos dez anos é o que já tínhamos há 20 anos, ou seja, na relação alunos por turma, nada mudou.

Além disso, dentre um dos fatores que podem contribuir para que as EMEI's ,do município de

São Paulo, não tenham um número reduzido de alunos por turma, encontra-se a falta de mobilização dos pais de alunos, ou seja, justamente daqueles que deveriam ser os maiores interessados na qualidade da Educação dos seus filhos. Os pais demandam por vagas nas creches e pré-escolas e a única exigência que fazem é que sejam escolas próximas às suas casas ou ao trabalho, isso deveria ser uma condição sine qua nom e não uma exigência. Por último e não menos importante, a partir da observação dos documentos, fica claro que falta empenho do poder público em resolver o impasse de forma definitiva, o interesse existe, afinal de contas foi aprovado um plano municipal elevando de 31% para 33% os gastos com Educação, embora não seja detalhado de que forma esse valor será investido, além disso, estabeleceu-se um limite de 25 alunos por turma, mas o Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação estabelece a meta para 2016 aumentando esse limite para 30. Porém, querer expandir a rede “inchando” o sistema não parece ser a forma mais adequada em garantir o acesso. É muito importante que as ações em Políticas Públicas de Educação passem a enxergar o aluno da escola pública com outros olhos, não apenas como custo e sim como um investimento, pois a escola pública não deve ser vista como um depósito de crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Art.25º e Art.29º. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.12.796/13 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 20/09, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 set. 2015.

COSTA, C.L. **As origens da Educação Infantil em São Paulo**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.com>. Acesso em 01 março de 2023.

GASPARINI, S. [et. al.]. **O professor as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199,2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>>. Acesso em 09 de março 2023.

GOMES, C. A. **Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco**. In: COELHO, R. Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate. — Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em:< http://www.unesdo.unesco.org>. Acesso em março 2023.

ÍNDICE PAULISTA DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **A demanda por educação infantil na região metropolitana de São Paulo e os desafios para as políticas públicas.** In: FUNDAÇÃO SAEDE (Sistema Estadual de Análise de Dados), 2015. Disponível em: <http://www.ippi.saede.gov.br>. Acesso em março 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental.** In: Educação e Sociedade, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso 15 mar. de 2023.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n.28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso 15 mar. 2023.

RUA, M. Políticas Públicas, Florianópolis: **Departamento de Ciências da Administração** / UFSC, 2012.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. P**rograma Mais Educação São Paulo Subsídios para a implantação**. São Paulo (SP): SME/DOT, 2014. Disponível em: <http://www.portalsme.sp.gov.br/projetos>. Acesso 15 mar. 2023.

SÃO PAULO (município). Lei nº 16.271, de 25 de agosto de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME).** Disponível em:< http://www.pme.camera.sp.gov.br>. Acesso 15 mar. 2023.

ZANELLA, L. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração – 2. ed. reimp**. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA – O CASO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS PARA UM 6º ANO

LUCAS BORGES RAMALHO
Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2011); mestre em Ensino de História pela UNIFESP (2019); Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do Munícipio de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de realizar uma análise da utilização dos livros didáticos do componente curricular de geografia durante as aulas do professor. Para isso, será utilizado como exemplo de análise o Livro Didático Araribá Mais Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise dos livros, são realizadas uma série de reflexões que possibilitam ampliar o campo do conhecimento sobre livros didáticos e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Ensino de Geografia; Materiais Didáticos; Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a intenção de realizar uma reflexão acerca dos usos do livro didático de Geografia na prática em sala de aula. O artigo tentará verificar os sucessos e as problemáticas do seu uso no cotidiano escolar para a disciplina de geografia. Devido ao tempo e a restrição do tamanho do trabalho, como objeto de estudo foi selecionado o livro Araribá Mais Geografia (Ed. Moderna) para o 6º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos a limitação deste trabalho para a compreensão dos usos dos livros didáticos na disciplina de geografia, fazendo a análise de um único livro, voltado para uma única série, porém, também entendemos que a ideia desse artigo é uma contribuição ao debate que se instala acerca dos livros didáticos, sem qualquer pretensão de definir ou não a sua utilização pelos professores e professoras da área.

Para iniciar a explanação do tema, propomos uma definição sobre o que é livro didático. Kanashiro (2008) ao analisar a definição proposta por Circe Maria Bittencourt afirma que:

> De acordo com Circe BITTENCOURT (1997b), o livro didático é um instrumento de comunicação, produção e transmissão do conhecimento, integrante da tradição escolar há pelo menos dois séculos. Desde o século XIX ele tem sido o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais diversas salas de aula e condições pedagógicas. Em relação ao currículo, a autora diz que o livro didático vem "servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor". (KANASHIRO, 2008, p. 72-73).

Ou seja, podemos observar através das informações de Circe Maria Bittencourt que o livro didático tem sido utilizado de forma constante há muitos anos no cenário da educação brasileira. Em relação aos livros didáticos da e as suas utilizações no cotidiano escolar, é importante ressaltar o que é afirmado por MUNAKATA (2001):

> Os usos que um (professor) e outro (aluno) fazem do livro didático são diversos, múltiplos [...]. Dito de modo mais claro: se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de "muleta", "escora" etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em "uso" do que em "leitura". Esses livros são carregados de um lado para outro; são rabiscados (embora o governo não goste disso...); raramente são lidos de ponta a ponta ou na sequência em que seus conteúdos estão ordenados. (MUNAKATA, 2001, p 91-92).

Portanto, é importante ressaltar que os livros didáticos têm usos múltiplos de acordo com o cotidiano escolar e a realidade presente em uma determinada escola. Não há um único tipo de uso, e por mais que os livros didáticos sugerem uma sequência, ou uma utilização prévia, essas utilizações podem (e são) constantemente subvertidas pelos diversos elementos que constituem o dia a dia prática da escola que muitas vezes não condiz com as condições teóricas pré-estabelecidas ou imaginas por quem desenvolveu o livro didático. Em relação à utilização do livro didático da disciplina de geografia, é importante a reflexão realizada por COPATI (2017):

> Ao planejar o uso do livro didático nas aulas de geografia é necessário ter em mente que este recurso serve de complemento ao trabalho e como fonte de pesquisa ao estudante. Para cada ocasião, para cada turma e em cada contexto educacional, o livro didático pode ou não se configurar como adequado/necessário. Se considerarmos que o livro didático é um recurso construído principalmente para atender estudantes e, conscientes de que em muitas realidades é o único recurso que a família toda pode ter acesso, é preciso que este material seja interessante ao estudante e sirva-lhe como meio de pesquisa, cabendo ao professor ir além dele para potencializar as propostas de aula (COPATI, 2017, p. 90-91).

Nesse sentido, a partir das reflexões propostas anteriormente, é necessário reafirmar que a importância do livro didático no atual contexto escolar brasileiro ainda é muito grande, pois muitas vezes representa um único acesso de recurso que uma família pode ter em relação aos conteúdos culturais estabelecidos na disciplina. Portanto, justifica-se a relevância do tema para o campo e a análise dos livros didáticos enquanto produtores de conteúdo da geografia escolar.

LIVRO DIDÁTICO: ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA

O livro didático escolhido como objeto no presente trabalho foi a coleção do Araribá Mais Geografia, produzido no ano de 2020 e disponível no PNLD de 2020 a 2023. É importante ressaltar que esse período açambarca o período de pandemia de COVID-19 no Brasil em que os livros didáticos tiveram acrescidos um ano em sua validade para que pudessem ser utilizados em sala de aula antes de sua renovação obrigatória.

Produzido pela Editora Moderna, a informação constante no livro é que é uma produção coletiva, concebida pelos diversos autores da editora. Porém, ressalta-se que a edição do livro ficou por cargo de César Brumini Dellore, bacharel em geografia pela Universidade de São Paulo.

Em relação à estrutura do livro, observa-se a partir do sumário que o livro é dividido em 8 unidades temáticas, com dois capítulos cada uma, trabalhando consonantemente com os conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Geografia do 6º ano do ensino fundamental. Os capítulos são compostos por textos e imagens explicativos sobre determinado tema e, ao final de cada texto ou tema, são disponibilizadas algumas poucas questões referentes ao que o estudante acabou de ler. Ao final do capítulo são propostas atividades mais elaboradas que propõem uma participação maior do estudante na reflexão sobre o que foi estudado no capítulo. As atividades são diversas e utilizam outras áreas do conhecimento como Arte e História. A produção de desenhos e a análise de imagens são presentes nas atividades propostas no livro didático. As atividades são atividades diagnósticas que mensuram o quanto o estudante conseguiu compreender do conteúdo estudado, ao mesmo tempo que possuem atividades reflexivas que solicitam que o estudante realize uma análise mais ampla, utilizando elementos que eles já conhecem do seu cotidiano. Ao final de cada unidade é proposta um texto, normalmente retirado de algum site ou veículo jornalístico que propõe uma questão problemática voltada a elementos do cotidiano, situações-problema do dia a dia que devem ser refletidas pelos estudantes. A proposta do livro, nesse momento, é trazer o ensino de geografia para elementos da atualidade e coisas que os estudantes conhecem, tentando deixar um pouco de lado, a ideia de uma geografia conteudista, distante da realidade prática dos estudantes. É importante lembrar que esses livros didáticos são disponibilizados por todo o Brasil, ou seja, as realidades estudantis que utilizarão o livro didático são inúmeras, amplas, complexas e impossíveis de se analisar de uma forma única e homogênea. A existência de sua complexidade e variedade são fundamentais na análise da utilização do livro didático em determinado contexto escolar.

Ao se analisar o presente livro didático, é possível afirmar que sua utilização é de fácil execução pelo professor de geografia que, obviamente, já domina as temáticas propostas pelos estudantes, ao mesmo tempo que, é evidente a intenção deste livro didático, ao se trabalhar textos longos e questões interpretativas, em desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes, haja visto que o processo de alfabetização, na prática, muitas vezes não está completo durante o meado dos anos do ensino fundamental.

A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NAS AULAS E SUA PROBLEMÁTICA

Antes de prosseguir com a reflexão sobre utilizar ou não livros didáticos nas aulas de geografia, é importante deixar claro três elementos fundamentais. O primeiro deles é que os livros didáticos são recebidos de forma compulsória nas escolas públicas através do PNLD e há um incentivo para sua utilização durante as aulas do professor. Ou seja, há uma disponibilidade grande dos livros didáticos nas escolas de todo o Brasil. O segundo elemento é que as realidades escolares são amplas e diversas e por mais que se realize uma análise da utilização do livro didático em uma escola pública, as escolas públicas vivem realidades completamente diferentes entre si, ou seja, não há uma fórmula mágica, tampouco uma panaceia e muito menos uma resposta definitiva que

determine de forma sagaz um único caminho a ser direcionado nessa questão. Por fim, e não menos importante que os elementos acima, o terceiro ponto a ser observado é que a utilização ou não do livro didático é uma escolha do professor do componente curricular. Sua utilização ou não, jamais o fará ser um professor melhor ou pior que os outros. Porém, sua utilização é apenas a utilização de um recurso didático importante que, historicamente, tem sido presença constante (e incentivada) nas diversas escolas do Brasil através dos tempos.

O livro didático analisado acima, obedece um edital que, de certa forma, padroniza os diversos livros didáticos brasileiros, portanto, por mais que se observe diferenças importantes na ideologia, formato, temas trabalhados, tipos de textos, diagramação, entre outras, entre os diversos livros didáticos de geografia disponibilizados para a utilização nas escolas públicas, a sua forma permanece a mesma pois deve-se obedecer um edital que aprova ou desaprova a utilização do livro – ou seja, apesar das diferenças, todos os livros obedeceram às questões presentes no edital, ou seja, se encaixaram em um formato definitivo que permitiram a sua utilização em sala de aula.

Em relação ao componente curricular de geografia e sua relação com os livros didáticos, CUNHA e TAVARES (2011) afirmam que:

> O livro didático adquire uma importância fundamental no processo de aprendizagem. Ao adquirir o material didático, o professor deve buscar compreender a relação teoriarealidade que este apresenta ou não e fazer questionamentos buscando compreender se este oferece condições para uma reflexão sobre a produção do conhecimento da Geografia. Na utilização do livro didático, o professor deve perceber se este oferece ao aluno uma possibilidade de uma análise para além das aparências, induzindo este a adquirir um pensamento crítico ao mesmo tempo possibilitando a construção do seu conhecimento sobre determinados conceitos e temas. No processo de construção de ensino o aluno, ao formular seus conhecimentos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos que são abordados nos livros didáticos, ficando visível a importância do mesmo. Em geral, os alunos têm conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto, é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações e mais ainda, da condição de professor e aluno poder refletir sobre o que o livro didático traz na sua concepção de Geografia. (CUNHA e TAVARES, 2011, p. 9).

Corroborando com a ideia apresentada pelos autores, GOULART e TONINI (2017) realizam a seguinte afirmação:

> No movimento de potencializar o Livro Didático buscamos detectar caminhos que expressem como o professor pode encontrar maneiras/modos de recuperar o sentido de uma Geografia nas propostas dos Livros Didáticos. Estamos refletindo sobre o sentido de encontrar formas de articular as geografias dos cotidianos que compõem as singularidades espaciais àquilo que é o foco dos temas presentes nos Livros Didáticos. Tais temáticas precisam ser tratadas nos universos que produzem os lugares dos estudantes dos diferentes contextos brasileiros, para que seja possível entender as conexões nas diferentes escalas de análise. (GOULART e TONINI, 2007, p. 261).

A partir das informações das reflexões realizadas pelos autores acima, é possível afirmar com nenhum deles deslegitima a presença do livro didático, porém, a sua utilização requer alguns cuidados e reflexões que devem ser realizadas pelo professor em sua utilização a partir da realidade em que ele se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve a intenção de realizar uma brevíssima reflexão sobre o uso do livro didático no componente curricular de geografia. Para isso, realizou um breve levantamento sobre o que alguns autores da área têm a dizer sobre o tema, ao mesmo tempo que partiu da análise de um determinado livro didático, o ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA do 6º ano do Ensino Fundamental para verificar os possíveis limites e possibilidades amplas de seu uso.

A partir das informações e das reflexões realizadas, é importante ressaltar que, novamente, que não há uma conclusão fácil que torne possível afirmar categoricamente a defesa do uso do livro didático ou não para o componente curricular de geografia.

Porém, a reflexão e a contribuição mais importantes do presente trabalho para o campo de estudo dos livros didáticos e suas relações com os componentes curriculares são três principais:

a) Ao ser utilizado, o livro didático deve ter sido escolhido intencionalmente pelo professor, suas reflexões e seus limites devem ser bem conhecidos pelos estudantes, ao mesmo tempo que pode representar um apoio para determinada intenção de trabalho.

b) O livro didático não é um fim em si mesmo, a mediação deve ser utilizada paulatinamente conforme se avança na utilização desse tipo de material pedagógico.

c) É fundamental que se utilize vários outros recursos para o ensino de geografia a serem selecionados pelo professor a partir das possibilidades que se apresentam em sua realidade escolar. O livro didático é um material, importante, histórico, e de larga utilização, porém, outros recursos e outras estratégias devem ser aliadas do professor durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por todo o cotidiano escolar.

É necessário relembrar, ao mesmo tempo, que os livros didáticos enquanto materiais didáticos são objetos “consagrados” na história da educação no Brasil, já que há muitos anos eles figuram, talvez, como os principais tipos de materiais didáticos que se utilizam nas diversas modalidades de ensino e nos diversos componentes curriculares. Porém, apesar de manter a mesma “forma”, os livros didáticos no que se referem aos seus conteúdos são profundamente alterados com o passar dos anos, seja por motivos ideológicos, ou seja por motivos de uma atualização com referência a novas práticas educacionais que estão em voga no momento em que eles foram desenvolvidos. Não à toa o PNLD tem duração costumeira de 3 anos (a não ser durante o período da pandemia de COVID-19, que a duração foi de 4 anos).

Portanto, correndo o risco de “chover no molhado”, a utilização dos livros didáticos, não apenas no componente curricular de geografia, mas também nas outras diversas disciplinas já foi (e ainda é) profundamente estudados por autores consagrados que já se debruçaram sobre o tema de forma bastante minuciosa, verificando os modos como os livros didáticos são utilizados, os seus limites, o seu caráter ideológico, a sua relação com o currículo, dentre outros vários elementos que são temas de objetos de estudo de diversos pesquisadores. Sobre a temática do estudo dos livros didáticos, é impossível não mencionar os estudos realizados pela professora Circe Maria Fernandes

Bittencourt (2008), que apesar de realizar uma análise relativa aos livros didáticos do componente curricular de história, os seus estudos têm muito a contribuir para outros componentes, incluso o componente curricular de geografia.

A partir dessas reflexões, é possível observar, então, que o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de geografia poderá obter muito mais sucesso e ser muito mais significativo para os estudantes e para o professor que é elemento ativo desse processo.

REFERÊNCIAS

ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA – 6º ANO. Ed. Moderna, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. 2ª Ed.

_____**Livros didáticos entre textos e imagens**". In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

COPATI, Carina. **Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. 2017. Disponível em: < https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/issue/view/382>. Acesso 10 mar. 2023.

CUNHA, Jacksilene Santana & TAVARES, Daniel Alves. **O livro didático e o ensino de Geografia: Algumas Reflexões.** V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2011.

GOULART, Ligia Beatriz & TONINI, Ivaine Maria. **Desafios para potencializar o livro didático de geografia.** 2017.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de Geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula. São Paulo, 2008.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 163 p + anexos

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001.** Brasília: MEC/SEF, 2001, v. 1. p. 89-94.

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

LUMA CARLOS DELGADO
Graduação em Letras-Português/Inglês e Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010 e 2012), em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2018); MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP (2020); Especialista em Psicopedagogia e Neurociências (2021) e em Formação e Gestão em EAD pela UNIP (2021), em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2013), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2014). Atualmente, cursa especialização em Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista pela UNESP; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos conceitos de gêneros textuais e a diferença que estes possuem quanto à caracterização de tipos de textos, seguido de uma observação sobre o uso adequado dos gêneros como ferramenta fundamental no ensino da leitura. Trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão. A fundamentação teórica foi realizada com base nos estudos de alguns autores como Marcuschi (2002), Hartmann e Santarosa (2009), Bakhtin(1994), Santos, Silva (2011) e outros colaboradores dessa área de pesquisa da linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Leitura; Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

Segundo Bazerban (2006), a leitura é um tema muito discutido nos dias de hoje, porque as tecnologias modernas têm ocupado tempo e espaço na vida dos adolescentes e jovens e os livros têm ficado em segundo plano. As novas tecnologias têm sido muitas vezes mais fascinantes do que um bom livro para as pessoas. Ensinar na sociedade atual é um processo complexo que deve ser realizado em sala de aula com diferentes estratégias, inclusive utilizando-se das novas tecnologias digitais. “Os grandes desafios que os professores enfrentam para incentivar e desenvolver hábitos de leitura em seus alunos sempre incluíram uma série de obstáculos além do simples ato de apresentar aos alunos uma lista de livros para ler.

Nesse sentido, o presente artigo tem a pretensão de observar os gêneros textuais como instrumentos expressivamente importantes na contribuição do processo de ensino na leitura em turmas do ensino fundamental e médio, considerando que o uso dos gêneros textuais pode ajudar o educador a melhorar suas aulas de leitura e consequentemente a aprendizagem dos seus alunos.

Bazerman, citado por Hartmann e Santarosa, (2009) assegura que:

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São “frames” para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. (Bazerman, citado por Hartmann e Santarosa, 2009, p. 16).

Silva (2011) declara que:

> "Os gêneros estão em nosso dia a dia, fazem parte de nossa vida, de nossa fala, de nossa comunicação, oral ou escrita etc”. E por essa constante relação com a nossa realidade, os gêneros podem aproximar o aluno do mundo real à medida que os textos que eles produzem em sala de aula representem esse mundo” (Silva, 2011, p. 144).

Partindo desta compreensão, os objetivos principais deste artigo são: investigar o papel que os gêneros textuais desempenham no ensino da leitura e a sua importância no contexto escolar, entender como acontece o ensino da leitura, e também analisar os conceitos e os tipos de gêneros textuais segundo o pensamento de alguns autores, além de verificar a importância do uso dos gêneros textuais no ensino da leitura no ensino médio.

Este artigo foi escrito baseado em pesquisa bibliográfica de obras, textos, artigos e outros gêneros, visando alcançar os objetivos propostos. Primeiramente, será colocado em questão o ensino da leitura no contexto escolar. Num segundo momento, será feita uma análise dos principais conceitos de gêneros textuais e dos diversos tipos de gêneros existentes. O estudo terá sua conclusão com uma compreensão da importância do uso dos gêneros textuais em aulas de leitura, com algumas sugestões que possam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e proveitoso.

A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A leitura como atividade constante da condição humana, surge da percepção humana ao longo da história da necessidade de começar a registrar os acontecimentos de cada época. Assim, com o surgimento desses documentos, nasceu a necessidade de entender o que se escreve, por que se escreve e como se escreve.

Ao ler, uma pessoa percebe que pode interpretar determinados conjuntos de dados ou eventos. Pelo hábito da leitura percebeu que esse era um exercício muito importante no desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico e da capacidade interpretativa. A leitura faz, portanto, parte da formação cultural das pessoas, pois estimula o pensamento, permite o descobrimento de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece a linguagem.

Na sociedade atual, muitas atividades intelectuais e profissionais estão ligadas à linguagem escrita, por isso é importante aprender a ler, lembrando que ela garante o exercício da cidadania, o acesso ao patrimônio cultural e a inclusão social.

> A leitura como um processo importantíssimo no desenvolvimento do ser humano, precisa fazer parte da educação de um indivíduo, desde os anos iniciais, pois como afirma Zilberman “a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento.” (ZILBERMAN, 2010, p. 35).

Zilberman (2010), ao destacar que rejeitar a leitura é rejeitar a escola, mostra que, se o hábito

de ler não for tarefa primordial do ensino-aprendizagem em sala de aula, certamente a habilidade compreensiva dos alunos, no momento de ler, será afetada. Sendo assim, para se obter um amplo conhecimento e certa facilidade de interpretação em diferentes textos, é necessário ter a leitura como prática e reconhecer que seu ensino precisa ser realizado diariamente no contexto escolar.

Ao aprender a ler, o ser humano torna-se capaz de se familiarizar com diferentes textos produzidos em diferentes contextos sociais, podendo desenvolver uma atitude crítica perante o que está escrito ou não, pois o fato de ler não corresponde apenas à compreensão de qual é o contexto do texto redigido. A leitura é necessária para mobilizar o universo de conhecimento do leitor, mas também para que compreenda o contexto em que o texto está inserido.

A leitura é parte integrante da vida humana, é um processo de aprendizado contínuo que enriquece o vocabulário. Está presente em todos os âmbitos da sociedade como o principal meio de aprimorar nossa comunicação. No entanto, notamos que o seu ensino nas aulas não é feito de forma a responder às reais necessidades dos alunos influenciando-os para o gosto pela leitura No entanto, o hábito da leitura deve fazer parte da vida dos alunos desde os primeiros anos escolares.

Na falta de instrução sistemática, objetiva e eficaz para aprender a ler, muitos indivíduos entram e saem do ensino médio analfabetos funcionais, incapazes de ler e interpretar consistentemente o que está sendo ensinado a eles. Consequentemente, é imprescindível que as escolas prestam mais atenção ao desempenho leitor de seus alunos.

Diante disso, Silva (2011) nos orienta:

> Trabalhar com a leitura, a compreensão e a produção textual deve ter sempre como meta primordial o desenvolvimento no aluno de habilidades que façam com que ele tenha capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação humana. (SILVA, 2011, p. 148).

Uma das principais missões de cada escola é formar cidadãos ativos, críticos e com uma mentalidade interessada em melhorar a vida da sociedade. No entanto, o alcance desse objetivo só ocorre quando o núcleo escolar reconhece que a leitura deve ser explicitada e defende o ensino de estratégias de leitura que possam tornar o leitor-aprendiz um leitor autônomo e competente.

É importante destacar que o ensino da leitura e suas estratégias devem se dar em situações contextualizadas e significativas, de forma que faça sentido para os alunos, e que estes consigam fazer conexão com sua realidade para que possam compreender a leitura como uma atividade social que permite sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Bons leitores podem mudar a si mesmos e ao mundo ao seu redor. No entanto, essa mudança deve ocorrer primeiro na própria sociedade no que diz respeito à importância da língua escrita. A escola deve reconhecer que é preciso refletir sobre o plano político e a percepção dos professores que resulta na implementação de uma proposta de leitura social.

A prática do ensino da língua materna é uma preocupação constante. Afinal, existem muitos desafios para os alunos quando se trata de melhorar a compreensão da leitura e a compreensão do texto. Porém, não podemos esquecer que é papel da escola como um todo tornar nossos alunos capazes de utilizar a língua como instrumento de aprendizagem, de saber utilizar as informações

contidas nos textos bem como conhecer e analisar criticamente os usos da língua como instrumentos de valores e preceitos baseados em classe, credo, gênero ou etnia. Portanto, não apenas os professores de português, mas todo o corpo docente deve ser responsabilizado pela trajetória de sucessos e insucessos que acompanham a formação das organizações estudantis. Se nosso objetivo como educadores é promover o processo de ensino-aprendizagem, devemos perceber que a linguagem é o meio do qual realizamos nossa ação, portanto, devemos desenvolvê-la consubstancialmente.

O CENÁRIO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Ao discutir a importância da leitura e seu impacto no contexto escolar, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que os jovens e adolescentes do ensino médio se distinguem, eles se tornam anônimos, pois esta é uma época de mudanças, vestibular, pré-vestibular, hormônios, dúvidas e os conflitos fazem parte da vida desses jovens, assim como a vontade constante de conhecer as últimas novidades tecnológicos e atrações virtuais.

Diante desse fato, despertar o gosto pela leitura torna-se uma tarefa difícil para o professor uma vez que, o aluno não se percebe no mundo da leitura e os empregos e especializações vão se acumulando incessantemente, principalmente no último ano do ensino médio, perdendo o encanto da leitura .Em um relato de uma estudante analisado por Petit (2008), vemos o seguinte desabafo:

> Penso que no Ensino Médio criamos aversão pela leitura porque temos muitas coisas para fazer, nos sobrecarregam de trabalho – principalmente onde eu estudava, uma escola bastante rigorosa – que não sobrava mais nenhuma vontade de ler. Não me lembro de nenhum livro que tenha me agradado. Detestava principalmente os de filosofia. Davam dor de cabeça. Não tinha escapatória. (PETIT, 2008, p. 155).

É no ensino médio que o educador percebe as dificuldades dos alunos em relação à leitura, pois estes, na sua maioria, não adquiriram o prazer pela leitura no ensino fundamental e consequentemente não a tem como prática de vida.

Rojo (2002) declara que:

> (...)A maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de texto proficientes e capazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa da elite, no início de um novo milênio. (ROJO, 2002, p.1).

A ação do professor é essencial na criação de um ambiente de aprendizagem que possa incentivar os alunos a ler. É necessário que esta tarefa seja um processo de aprendizagem desejável em que o aluno goste genuinamente e se sinta motivado a desenvolver o ato de ler.

Santos, Riche e Teixeira (2012) afirmam que:

> Para formar leitores, é necessário que, na escola, a leitura de textos escritos não se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados, limitando-se a literalidade. [...] Em vez disso, a intenção deve ser estimular a leitura crítica e participativa, que leve à elaboração de outros textos, orais e escritos, coesos e coerentes para cumprirem a interação com os interlocutores. (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012, p. 41).

Nesse sentido, para que ocorra o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, principalmente na área da leitura, é necessário que os professores se preocupem em apresentar aos seus alunos uma diversidade de textos que possam ser vinculados às suas vidas dentro e fora da escola.

Para isso, serão apresentados alguns conceitos de gêneros textuais e a importância da utilização desses elementos no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos do ensino fundamental e médio, mostrando assim que, quanto maior for o nosso conhecimento dos textos que circulam na sociedade maior será a nossa capacidade de compreensão.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E OS TIPOS TEXTUAIS

Os gêneros textuais estão presentes em todas as situações de interação verbal das esferas sociais como nos afirma Hartmann e Santarosa (2009), e são constituídos pelos diferentes tipos de textos que usamos em nosso cotidiano. Nas palavras de Santos, Riche e Teixeira (2012):

> Os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades de comunicação e as modificações sociais. São textos materializados em situações comunicativas recorrentes, textos escritos ou orais encontrados no cotidiano, histórica e socialmente situados, como carta comercial, bate-papo, entrevista de emprego, e-mail, notícia, edital, resenha, etc. (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 102).

Por sua grande diversidade ou quantidade, classificar o número de gêneros existentes ou mesmo conhecê-los em sua totalidade é uma tarefa quase impossível, pois, como destaca Hartmann e Santarosa (2009), “à medida que surgem novas situações de interação verbal, vão surgindo também novos gêneros, pois são eles que vão lhes dar materialidade.” Sendo assim, somente por meio da observação dos contextos reais de uso será possível examinar a existência e o papel de algum gênero.

Como nos ensina Marcuschi, os gêneros “Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.”

> São textos que se realizam por uma ou mais de uma razão apontada em uma circunstância comunicativa para causar uma interação exclusiva. São unidades que possuem propriedades funcionais, tais como conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 1994, p. 274).

De acordo com Bakhtin (1994), os gêneros possuem duas características fundamentais: a estabilidade e a flexibilidade. A estabilidade diz respeito aos elementos que os diferenciam de outros gêneros e a flexibilidade está relacionada à própria capacidade que temos de modificar, recriar, melhorar ou adaptar os gêneros nos mais diferentes contextos em que os usamos.

> Um aspecto fundamental a ser destacado é o suporte. Este, por sua vez, pode ser entendido como “o local onde o gênero está colocado, o que torna possível a visualização do texto.” (SILVA, 2011, p. 125).

A autora destaca dois tipos de suportes: os convencionais que são “tidos como tipicamente feitos ou construídos para apresentarem textos”, como os livros, revistas, encartes, faixas, quadro de avisos, e outros; e os incidentais que surgem no dia a dia e são utilizados conforme a necessidade. Estes últimos tornam-se diferentes dos primeiros por não terem sidos formados para receber textos,

porém acabam sendo adaptados para esse fim .

> É importante salientar também que existe diferença entre os conceitos tipo textual e gênero textual. “O primeiro é algo previamente definido, levando em consideração a natureza linguística de sua composição. O segundo, em número bem maior, apresenta características quase sempre definidas por seus conteúdos.” (Silva, 2011, p. 120).

Marcuschi (2002) explica os tipos textuais como sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição, “abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” .

Enquanto que a expressão gênero textual, o autor define como

> Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).
>
> Os gêneros são entidades que se baseiam na experiência e codificam os traços constitutivos e estruturais das incontáveis atividades da sociedade, assim como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos nessas práticas. São “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

Portanto, pode-se dizer que os gêneros têm uma importância admirável no meio social. São instrumentos essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem que utilizamos sempre que queremos compartilhar nossas ideias, pensamentos, emoções, opiniões, etc. Elas podem ser compreendidas como a concretização de diversas práticas sociais introduzidas de forma que se tornem essenciais para a vida em sociedade.

Os gêneros formam, portanto, o coração do "organismo linguístico", sem o qual a "pulsação" não seria possível, mas com ela cada batida significa uma renovação, um novo gênero, uma transmutação, uma mudança na própria prática linguística. Portanto, os gêneros representam a realização real da linguagem falada e escrita.

Sabe-se que o estudo dos gêneros textuais não se limita aos aspectos brevemente abordados neste artigo. Não se pode negar que muitos linguistas contribuíram para gêneros, características e práticas de sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DO USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LEITURA

Para estimular o interesse pela leitura, os professores de língua portuguesa devem utilizar diversas estratégias para que seus alunos percebam que a leitura é mais do que uma prática de vida, é também uma porta para alcançar grandes oportunidades de inclusão nas mais altas esferas sociais. Os métodos usados pelos professores podem variar dependendo das necessidades dos alunos Mas em todo processo usar texto é, sem dúvida, o mais útil.

Os gêneros textuais podem ser aplicados nas aulas de leitura de forma que levem a uma aprendizagem significativa para o aluno sempre tendo conexões com suas experiências fora do contexto escolar.

Como nos destaca Hartmann e Santarosa (2009):

> "Para aperfeiçoarmos nossas habilidades de ler e compreender textos, é importante que consideremos o funcionamento dos diferentes gêneros que tomamos para a leitura". (HARTMANN e SANTAROSA, 2009, p.40).

Os autores ainda destacam que à medida que conhecemos sobre os gêneros textuais, temos mais capacidades de compreensão e uma melhor reflexão das nossas leituras.

> Podemos afirmar ainda que atentar para o modo como se estruturam e como funcionam os gêneros textuais revela a dimensão sócio-histórica das atividades de leitura e compreensão de texto, a dimensão que as define como práticas sociais, nas quais interagem autor, texto e leitor, inseridos em eventos de linguagem, em que estão implicadas condições específicas de produção. (HARTMANN e SANTAROSA, 2009, p.40).
>
> Com o uso dos gêneros o aluno pode melhorar suas relações interpessoais, compreender melhor sobre si mesmo, ter um maior envolvimento nas situações concretas de utilização da linguagem, de modo que possa optar por elementos adequados aos fins que se deseja conseguir. Também consegue analisar eventos linguísticos diversos e identificar suas características, e isso é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual." (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Segundo Bazerman (2006) as pessoas, através da prática de utilização dos gêneros textuais, aprendem melhor sobre suas possibilidades pessoais e desenvolvem habilidades na comunicação com as pessoas à sua volta . Por isso, a escola e os profissionais da educação devem se prender a essa realidade, lembrando que, cada um, possui uma importância fundamental na formação de leitores que consigam ler habilidosamente o mundo que os cercam.

Marcuschi (2002) considera que:

> O trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Bazerman (2006) salienta que a familiarização com os gêneros, dos quais determinada sociedade utiliza, permite que o indivíduo, de alguma maneira, entenda a complexidade das interações e consiga se comunicar de acordo com as ações comunicativas de muitas outras pessoas. Por isso que quando usamos corretamente um gênero textual numa determinada situação, alcançamos êxito no diálogo ou na comunicação, os textos fluem sem complicações ou dificuldades e o objetivo esperado é sempre visível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que, nas atividades de leitura, os gêneros se organizam como ferramentas que comportam e tornam possível a percepção dos artifícios de produção, uso e distribuição de textos dentro da sociedade. Em outras palavras, o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais se manifesta como um importante elemento na edificação de conhecimentos referentes às manifestações reais da linguagem em nossas relações sociais.

Diante disso, pode-se afirmar que o trabalho com gêneros, no processo de ensino-aprendizagem, permite aos professores levarem para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua

ou a linguagem, mas, além disso, meios de revelar os valores e ideias que estão subjacentes às distintas práticas sociais.

Nesse aspecto e levando em consideração a concepção teórica de gêneros textuais, que conduziu o desenvolvimento deste artigo, o uso dos mesmos, sua leitura, construção e desconstrução em sala de aula cooperam para uma eficaz reflexão das várias situações sociais que o indivíduo participa, ampliando assim, suas habilidades comunicacionais.

A prática de ensino da leitura nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que veiculam na sociedade.

Por tudo isso, compreende-se que o uso dos gêneros nas práticas de leitura em turmas do ensino fundamental e médio é indispensável. Para os jovens e adolescentes dessas etapas, os textos podem ajudar de maneira satisfatória, já que é por meio dos textos que eles conseguem refletir sobre o mundo, as principais questões e os problemas que atingem a nossa sociedade. Refletindo, o sujeito pode agir ativamente, estar mais atento, consequentemente tornar-se mais crítico e um adulto preparado para as adversidades desta vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 1994.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros, tipificação e interação;** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (org); trad. E adp. de Judith Chambliss Hoffnagel - 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

HARTMANN, S. H. G.; SANTAROSA, S. D. **Práticas de leitura para o letramento no ensino superior.** Curitiba: Ibpex, 2009.

LIMA, Adriana Morais Jales de. **Os gêneros textuais e ensino da produção da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa.** Disponível em: www.uece.br/posla/dmdocuments/adrianamoraisjalesdelima. pdf>. Acesso 24 mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Hiliana Alves Dos Santos. **A importância da utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa**. Disponívelem:<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE _2877.pdf>. Acesso 22 mar. 2023.

PEREIRA, Luana Gomes. **Leitura, gêneros textuais e novas tecnologias**. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/2 5/17>. Acesso 19 mar.2023.

PETIT, Micheli. **Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva.** 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC – SP, 2002.

SACCHETTO, Maria Elizabeth; SCAFUTTO, Maria Luiza; MENDES, Sávio Damato; LEMOS, Ana Carolina. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva Dos. **Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem**. Disponível em: www.unicap.br/ tede//tde_ busca/arquivo.php?Arquivo=506>. Acesso em: 04 mar.2023.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A lingüística textual e a sala de aula.** Curitiba: Ibpex, 2011.

REGISTRO – UM DOCUMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA DE OLIVEIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG) em 2003, pós-graduada em Alfabetização pela Faculdade Campos Elíseos 28/09/2019 professora de Educação Infantil na EMEI Professora Jonise Máximo da Fonseca, Professora Aposentada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade mostrar a importância e a necessidade de realizar os registros na Educação Infantil com intencionalidade. Mostrar também que a documentação pedagógica faz parte de um processo que irá garantir uma aprendizagem de qualidade. Um dos grandes desafios dos professores da Educação Infantil é planejar e registrar o processo de aprendizagem sabendo que estes demandam conhecimento, tempo e organização. Compartilharei de algumas experiências minhas vividas com as crianças, as quais me fizeram refletir a importância da escuta e dos registros que são realizados em nosso cotidiano escolar, esses nos abrem novos caminhos e nos faz obter resultados transformadores para o aprimoramento dos conhecimentos tanto das crianças como dos professores em ação. Essas práticas vivenciadas em sala de aula eu considero valiosas, onde o aprendizado se faz presente. Também mencionarei a necessidade de pensar como podemos incluir as famílias dentro de nossos registros, sabendo que estas têm grandes informações a respeito das crianças e de sua cultura. Nossas crianças devem sempre ser o foco de nossos registros.

PALAVRAS-CHAVE: Planejar; Escutar; Refletir.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem passado por grandes transformações nos últimos anos, essas transformações vêm sendo pesquisadas por estudiosos que se inspiram em outras práticas já existentes, com a intenção de construir uma escola ligada a sociedade com ênfase no protagonismo infantil se organizando entre gestão administrativa e gestão pedagógica de um modo diferenciado. As cidades do norte da Itália iniciaram seu processo de construção de creche na década de 60. Durante 40 anos a cidade Régio Emília, sob a coordenação de Loris Malaguzzi constrói instrumentos didáticos para construir uma visão mais processual e complexa da ação pedagógica, propondo uma documentação como ação cotidiana dos professores, esta abordagem aponta um olhar diferenciado

tendo a criança como um sujeito forte e potente rica em possibilidades protagonistas. No Brasil em 1996 esse estudo passa a ter maior relevância com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica onde o desenvolvimento da criança é visto de forma integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, p.17)

A Documentação Pedagógica é um conceito que foi construído na própria prática da Educação Infantil. É nessa faixa etária que acentua as aprendizagens mais significativas do ser humano, por esse motivo torna-se necessário mais atenção dos poderes públicos e da sociedade. Durante esse estudo estaremos nos apropriando, sobre as diversas possibilidades de registros baseados na Documentação Pedagógica da Educação Infantil. Esse tema não é novo, ele já vem sendo trabalhado em nossas escolas há algum tempo fazendo valer que o registro deve ser feito reflexivamente e não mecanicamente, pois este deve atender a necessidade da Educação Infantil dentro de suas linguagens (oral, artística, visual, corporal etc.). As diversas formas de registro devem ser vistas como um processo, pois é uma tarefa complexa, porém cheia de possibilidades para construir uma escola de qualidade, para que isso aconteça é necessário que os educadores envolvidos reflitam sobre infância e desenvolvimento infantil, assumindo um papel de pesquisador acerca do universo da criança. A observação e o registro devem caminhar juntos pois são instrumentos valiosos na Educação Infantil. Aqui compartilharei alguns trabalhos que só foi possível desenvolver, devido um olhar sensível as falas das crianças em momentos de aprendizagens. Será mencionado sobre algumas inquietações que trazemos conosco sobre o exercício de registrar coisas reais no cotidiano vivido, registros que nos fornecerão materiais necessários para que as crianças possam se desenvolver e avançar em suas aprendizagens.

UMA ESCOLA ORGANIZADA COM REGISTROS

Para que tenhamos sucesso oferecendo possibilidades e oportunidades em nossa sala de aula torna-se necessário uma escola comprometida com a formação dos professores e com o desenvolvimento integral dos educandos. Através dos registros construímos significados através de reflexões e pesquisas. A documentação pedagógica nasce depois de se construir o trabalho que será desenvolvido em nosso dia a dia. O Projeto Político Pedagógico inicialmente deve ser construído a partir de escuta do contexto social, valorizando os desejos e interesses da criança, esta por sua vez deve ser reconhecida por suas capacidades. É muito importante pensar em qual é a função da escola na vida da criança, daí nasce a importância de escutar os pequeninos com uma postura ética, através de diálogos, ideias, curiosidades, perguntas e respostas, dando abertura as diferenças e suas singularidades, tendo a visão da criança em seu potencial, que se constrói em interação com a vida social da qual faz parte desde o seu nascimento se capacitando para aprendizagens futuras. O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar deve também conter informações sobre as condições econômicas e social da família, através desse documento é possível construir uma nova linguagem

que vai favorecer novos conhecimentos e facilitar as observações e reflexões diárias. A medida com que as interferências e a socialização vão acontecendo as crianças também vão desenvolvendo a capacidade de dizer melhor os seus desejos e vão ampliando o seu vocabulário, avançando na construção da comunicação, de acordo com observações diárias podemos contribuir para avanços na vivência das crianças, daí a necessidade de registrar as falas das crianças, implicando em comportamentos favoráveis ou contrários na direção de um novo caminho planejamento. Todas as situações de aprendizagem proposta pelo educador devem ser observadas e registradas para que possa compreender as necessidades do cuidado e do desempenho infantil. Documentar a aprendizagem estimula a aprendizagem e fortalece o vínculo entre os alunos e entre alunos e professores, pois o papel do educador passa a ser de explorar, aprender, observar, intervir e registrar, esses registros ajudam a conhecer melhor cada criança em sua individualidade e totalidade, suas habilidades dificuldades, facilidades e necessidades. Quando as crianças se sentem cuidadas e protegidas ficam mais motivadas para novos conhecimentos, sem dúvida a afetividade favorece novos avanços e conquistas no processo de ensino aprendizagem.

> Se na escola não existe espaço para a fala da criança, se a criança não tem oportunidade de ver sua própria fala, instala-se a dificuldade para ela estabelecer a relação entre estes dois tipos de linguagem, que, embora complementares, guardam diferenças entre si. (Garcia Regina - p.83).

A Documentação Pedagógica reúne informações que nos ajudam a ter uma visão global da criança, por esse motivo é importante que cada educador reflita e encontre seu próprio estilo de registrar para visualizar e acompanhar o progresso de cada aluno. Realizar esses registros de forma consciente e planejada vai auxiliar a preparar atividades significativas para promover o desenvolvimento integral das crianças ou seja de forma cognitiva, física, social e emocional. Quando observamos as crianças estamos construindo um processo de investigação assim podemos entender melhor o comportamento das crianças, identificar necessidades especiais, entender como se dá a interação entre elas tendo como foco promover o avanço em seu desenvolvimento. Quando planejamos nossas atividades devemos pensar com um olhar sensível a nossa realidade colocando a criança em evidência na articulação entre as atividades realizadas com os conhecimentos envolvidos.

> Crianças e professores são, assim, sujeitos-leitores e objetos de conhecimentos-linguagem uns dos outros, e nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e sobre o mundo, vão produzindo a si e o mundo. (Junqueira Filho - p. 35).

Paulo Freire já mencionava em seu livro Diálogo e práxis educativos, a importância da prática educativa fundamentada em uma relação dialógica entre educadores e educandos mediados pelo mundo. Deste modo podemos refletir o quanto é importante dar voz as crianças para que elas conquistem e avancem sabendo que o diálogo é uma atividade tipicamente humana. Através desses diálogos podemos iniciar nossos registros valorizando as falas e assim essa reflexão transforma e traz novas perspectivas assumindo uma postura de pesquisador e construtor de conhecimentos no universo infantil. Assumindo esta postura o educador passa a fazer uma leitura de sua prática pedagógica em busca de entendê-la e transformá-la para seu crescimento e dos alunos.

> Só uma comunicação autêntica, na reciprocidade e na igualdade de condições, estabelecidas pelo diálogo, é que o indivíduo se torna criador e sujeito. Por isso, a educação não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados como sujeitos livres (Freire – p. 14).

Para que seja desenvolvida e fortalecida esta postura é necessário que este assunto sobre

Documentação Pedagógica seja objeto de estudo em formações dentro da jornada de trabalho mediado pela coordenação da Unidade Escolar. Com as orientações recebidas e os registros em mãos o educador tem um instrumento valioso para conduzir seu dia a dia explorando as habilidades das crianças. O professor poderá adotar um caderno onde ele possa anotar reflexões, dificuldades, surpresas e assim fazer suas reflexões as quais devem corresponder em atividades desenvolvidas durante o processo construído. Durante esse processo é preciso ter em vista as conquistas das crianças e seus ritmos possibilitando a construção de experiências significativas. Esse processo deve ser acompanhado com análise dos materiais produzidos pois a documentação é um ato que exige criação, interpretação e múltiplos olhares. O registro deve ser incluído ao longo do percurso propondo um diálogo com a família e comunidade valorizando o compromisso social, histórico e singular de cada criança, tendo em vista um grande desafio para repensar a aprendizagem e a prática docente que fazem parte do nosso dia a dia educacional.

> A formação docente é um percurso formativo que encadeia um elo a outro diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de forma que se mesclam em seus percursos e recompõem a sintonia do conjunto, como uma orquestra. (Proença – p. 16)

É muito importante que os registros sejam direcionados com reflexões sempre apresentando clareza. Essa documentação tem grande importância na construção da evolução das aprendizagens da criança, bem como do enriquecimento das observações dos educadores. Possibilitar momentos em que a criança se depare com o inesperado é uma ferramenta que pode ser muito bem-vinda quando o assunto é registrar. É importante conhecer com maior riqueza de detalhes o processo de construção e a forma com que as crianças reagem às situações propostas, esta atitude tornará mais visível as competências individuais de cada criança. Existe um conjunto de registros produzidos na Educação Infantil a partir das vivências das crianças sobre os quais podemos extrair reflexões e análises proporcionando um resultado efetivo.

ORGANIZANDO OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Esmeralda Ostetto nos relata em seu livro Registros na Educação Infantil, que documentar a aprendizagem das crianças estimula o aprendizado e o desenvolvimento delas, que para registrar o vivido é necessário observar ações, reações, interações. As observações feitas pelos professores fornecem uma imagem real sobre o que as crianças pensam sobre o mundo. Os registros devem estar focados no desenvolvimento de cada criança possibilitando momentos de troca, documentando habilidades, dificuldades e desafios.

> Interpretar é atribuir significado ao que dizem e fazem as crianças e por isso a observação e a documentação são instrumentos que contribuem para valorizar suas experiências. (Ostetto – p. 27).

Feita a observação os registros estarão prontos para serem apreciados e estudados, este se torna uma matéria prima valiosíssima nas mãos do educador, o qual deverá refletir sobre o que está acontecendo e o que pode acontecer. Ninguém consegue se lembrar de tudo que se observou em momentos de aprendizagem das crianças, então é necessário registrar pensando nos fatos e na realidade das crianças. Tudo isso nos leva a uma reflexão com possibilidades de ampliar as potencialidades de cada aprendiz nos auxiliando no dia a dia para contemplar as demandas,

partindo de pesquisas de interesse das crianças, o que torna os momentos de aprendizagem mais divertido e prazeroso. Os registros devem ser realizados com liberdade e criatividade, essa passa a alimentar as expectativas do educador fazendo-o crescer em seu próprio repertório. Através de diversas possibilidades de registros tais como fotos, anotações, produções individuais e coletivas e vídeos são instrumentos eficazes para registrar as descobertas, dificuldades, as conquistas e as possibilidades de trilhar novos caminhos focando na aprendizagem e bem-estar das crianças. As diversas formas de registros devem favorecer um aprofundamento pensativo e criativo no que está acontecendo e na atitude de criar e planejar proporcionando aos envolvidos um território de experimentação. As informações obtidas através dos registros podem ser compartilhadas também com as famílias, para que possam compreender melhor o trabalho desenvolvido criando um caminho para impulsioná-los a estar inseridos neste trabalho, que com certeza trarão grandes benefícios.

> A documentação oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de Educação Infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo. (Ostetto – p. 27).

O apoio da família é imprescindível para que a criança possa desenvolver sua autoestima e confiança, adquirindo habilidades para saber lidar com suas emoções e enfrentar os desafios e medos nas situações cotidianas. A família também é responsável por promover estímulos para o crescimento saudável, a socialização e a aprendizagem da criança.

A CRIANÇA COMO FOCO NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Para obter resultados positivos com a elaboração dos registros, os quais fazem parte da Documentação Pedagógica é necessário construir um plano de trabalho onde a criança ocupe um lugar de destaque no cotidiano escolar considerando seu desenvolvimento integral e seu bem-estar na sua inteireza, com um olhar sensível e reflexivo para registrar e atribuir sentido na documentação produzida.

De acordo com estudos realizados por Malaguzzi, a documentação pedagógica tem por princípio a importância da escuta, da observação, do registro da interpretação. Os registros não oferecem um sentido único e sim uma construção de diversos significados. Na escuta atenciosa e cuidadosa é possível capturar momentos vividos pelas crianças valorizando a abertura ao pensamento e novas interpretações. Deve-se valorizar a voz da criança tendo uma concepção que ela é um ser possuidor de direitos, é um ser ativo, com potencialidades, capaz de se relacionar e se interagir com o meio e com o outro. A documentação partindo do princípio da importância de ouvir as crianças nos revelam elementos importantes sobre a vida dos pequenos, por isso é necessário criar condições e espaços adequados para que as crianças possam realizar descobertas espontaneamente se envolvendo de maneira prazerosa progredindo em suas descobertas e conquistas no dia a dia. Dessa maneira o docente cria um contexto que incentiva e sustenta a interação entre eles possibilitando um posicionamento de confiança.

Vou expor um breve relato de uma experiência vivida em sala de aula, que só foi possível

vivenciá-la através de um registro (vídeo) e sua reflexão. Meus alunos que compreendem a faixa etária de 5 anos, gostavam muito de cantar, comecei a desenvolver um trabalho com a musicalização onde era envolvido danças com pequenos pedaços de tecidos. O momento foi planejado de modo intencional para que eu pudesse observar com mais detalhes como as crianças reagiam neste momento de musicalização em relação a socialização. A dinâmica da atividade era dividida em etapas, onde primeiramente as crianças escolhiam o tecido a seu gosto, dançavam ao som da música "Meu pano encantado" e neste momento criavam gestos utilizando os tecidos, após esses momentos as crianças envolvidas dobravam os tecidos e guardavam em seus lugares. Em um desses momentos intencionalmente filmei esse momento. Ao ver o vídeo e refletir sobre ele foi possível visualizar olhares curiosos, interferência e troca entre as crianças, autonomia de algumas crianças e também dependência de outras, o que mais me deixou sensibilizada foi a disposição e a compreensão em um ajudar o outro durante essa vivência. Com a reflexão desse registro (vídeo), observei detalhes importantes para avaliar o caminho que estava sendo percorrido, ampliei meu conhecimento sobre as atitudes das crianças, foi possível observá-las em ação o que me proporcionou uma vasta fonte de informações com vários elementos a serem analisados, sendo esse registro muito importante para a construção do conhecimento.

> O registro das observações e da escuta das falas e narrativas infantis dos bebês e das crianças pelo docente contribui para a reflexão sobre o processo educativo e serve para tomada de decisões. Um bom planejamento contínuo deve levar em consideração as anotações individuais e do grupo sobre o que foi vivenciado durante a ação pedagógica proposta. (Orientação Normativa SME nº02, de 6 de fevereiro de 2019 - p.35).

A Documentação Pedagógica precisa ser desenvolvida e analisada de acordo com a aprendizagem das crianças e dos professores, desta maneira os registros não são meras anotações, eles nos auxiliam dando significado aos projetos desenvolvidos. Neste momento o professor deve assumir a postura de aprendiz no que se refere a pesquisas como fonte de qualificação da prática docente. O professor reflexivo sempre vai pensar em se apropriar das experiências vividas sob um novo olhar para a criança que não é passiva e sim ativa, rica em possibilidades de criar, investigar e construir seus conhecimentos. O que a criança sabe ou não sabe precisa ser valorizado pois seu conhecimento está em construção. Observar as crianças em momentos de atividades e registrar o que está acontecendo é muito importante, isto nos permite explorar, aprender conhecer melhor cada criança, suas habilidades, necessidades e dificuldades. É possível utilizar diferentes tipos de registros entre eles fotos, vídeos, blocos de anotações esses são documentos que estudados nos auxiliam na eficácia de um bom planejamento pedagógico ele nos dará pistas significantes como a crianças se comportam, aprendem, interagem com outras pessoas e reagem a novas situações.

Quando as crianças se sentem seguras e protegidas ficam mais livres e confiantes para aprender fazendo novas descobertas, cabe ao professor se conectar com os aprendizes acompanhando e apoiando esses momentos de criação que se torna um momento prazeroso com direito de poder observar características individuais o que reflete como uma imagem real de cada um. Esses momentos favorecem oportunidades para mudanças que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Ao realizar um registro de forma planejada este deve apontar os passos do desenvolvimento das crianças, onde as intervenções intencionais são fundamentais para promover o avanço e bem estar dos envolvidos. O processo de observação deve ser acompanhado de reflexão para que o professor consiga visualizar o processo percorrido pelos seus alunos. As observações devem ser organizadas

de forma significativa possibilitando refletir sobre novas estratégias que terão como foco aprimorar o trabalho pedagógico.

Outro ponto que não pode ser deixado de lado é o diálogo com as crianças. Durante uma roda de conversa e até mesmo durante os momentos de aprendizagem articulados na rotina da sala de aula, ouvir o que as crianças tem a falar e registrar essa fala é muito importante. Essas falas podem trazer mudanças significativas com um resultado positivo no cotidiano escolar. Como já mencionei aqui gosto muito de trabalhar com a linguagem musical, percebo que as crianças se interagem melhor e também realizam muitas descobertas através da música, essa observação só foi possível através de escuta das crianças que se tornou um elemento principal em meus registros. Certo dia fui cantarolar com as crianças a música “Eu sou jacaré” com a intencionalidade que eles se divertissem e também ampliassem seu repertório. Entreguei a cada criança um pedaço de tecido chamado “filó”, para que na hora que falasse balança o rabo jacaré, eles pudessem imaginar que aquele tecido pudesse representar o rabo do jacaré. As crianças gostaram tanto que pediram para brincar de outras coisas com a quele tecido. Comecei a observar e pude contemplar que aquele pedaço de tecido virou sorvete, roupa do chapeuzinho vermelho, saia para as meninas. Esse momento se tornou importante para as crianças que se divertiram e aprenderam e também para mim, que neste momento assumi uma postura investigativa e reflexiva, fazendo que os registros realizados colaborassem para que eu conseguisse visualizar algumas preferências individuais dos pequenos, com esse pensamento os registros na Educação Infantil precisam ter com foco as nossas crianças.

> O que está em jogo, portanto, em termos dos registros em avaliação, é a consistência da “memória” do professor sobre cada aluno, que irá possibilitar-lhe ou não uma ação intencional e diferenciada sobre suas manifestações singulares de aprendizagem. (Hoffmann - p.92).

A criança consegue ter contato com o mundo através de um diálogo permanente, neste contato ela busca hipóteses sobre sua realidade desta forma ela se desenvolve intelectual e afetivamente. Nessa construção ela se transforma constrói conhecimentos e amplia a sua consciência. Para se obter resultados positivos na realização dos registros é necessário assumir um compromisso com uma prática profissional de qualidade, pois esses registros não podem ser feitos se baseando apenas na memória, é preciso um olhar sensível para a observação, reflexão, intenção e compreensão. A observação é uma ferramenta essencial na construção da aprendizagem, ela permite desenvolver uma sintonia com a criança, criando espaço para refletir sobre o cotidiano vivido redefinindo ou reafirmando atitudes durante o processo projetado.

> O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projeto e o concretizado. (Ostetto – p. 21).

As diversas formas de registrar que fazem parte da Documentação Pedagógica são instrumentos que nos orientam possibilitando reflexões essenciais para tomadas de decisões no cotidiano escolar da Educação Infantil. Os registros enriquecem a informações sobre as crianças e também o trabalho pedagógico reunindo diversos materiais com foco no desenvolvimento integral e de qualidade das crianças. Evidencia-se que com estes registros é possível reunir as informações do processo de construção das crianças, considerando as produções, descobertas, as idas e vindas fazendo que as atividades tenham sentido com significações para as crianças nos espaços de aprendizagem. As informações obtidas através de observações e também da escuta ajudam os professores a criar novas estratégias e a favorecer o desenvolvimento de habilidades dos aprendizes. Com a

organização da diversidade de registros (foto, vídeo, escrita, escuta...) torna-se possível refletir sobre a eficácia das intervenções entendendo melhor o mundo infantil. Quando elaboramos os relatórios faz-se necessário um olhar sensível e apurado para esta criança considerando - a como sujeito e construtora da sua própria aprendizagem. Para que esse trabalho seja desenvolvido é necessário compreender que demanda tempo pois, cada criança tem seu ritmo as vezes avançam e as vezes retrocedem esse tempo deve ser respeitado.

Percebe-se que as crianças são curiosas e querem entender o mundo que está a sua volta, os registros tem como foco facilitar a imersão da criança em um rico e diversificado contexto, considerando a construção do conhecimento como elementos que descrevem a história de forma planejada e organizada diariamente.

> O exercício de registrar o cotidiano vivido junto aos bebês e as crianças é um desafio e uma grande aprendizagem do olhar para a(o) professora(or), pois quando esta (este) realiza a reflexão por meio do registro, percebe que é extremamente necessário observar as ações e reações, tanto em relação aos bebês e às crianças como também em relação a si mesma(o). (Orientação Normativa SME nº 2 de 6 de fevereiro de 2019 - p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste artigo conclui-se que a prática dos registros na Educação Infantil é fundamental para que se possa observar e demonstrar os passos do desenvolvimento de cada criança. Conclui-se também que o processo de observação exige reflexão, planejamento e execução onde o professor(a) possa visitar sempre que considerar necessário para nortear ou para dar continuidade ao trabalho realizado nos espaços escolares. É importante ressaltar que durante a realização dos registros o tempo, a individualização e a cultura de cada criança devem ser respeitados. Acredita-se que compreender a Documentação Pedagógica construindo registros que considerem o processo de aprendizagem de cada criança e suas individualidades torna-se uma reflexão sobre a construção do nosso próprio fazer pedagógico, reconhecendo como elemento formativo para os profissionais da Educação Infantil.

Fica evidente que a prática da diversidade de registros nos proporciona momentos onde é possível construir saberes e vivenciar práticas enriquecedoras entendendo que a Unidade Escolar é um espaço de possibilidades um facilitador ao conhecimento. O ato de registrar é um grande desafio entre os educadores pois este necessita ser pensado e preparado intencionalmente de maneira que impulsione o desenvolvimento integral das crianças. Também fica claro a importância da família na realização dos registros a qual tem grande contribuição para que este trabalho possa desenvolver de maneira real.

Desta forma as atividades devem ser organizadas e realizadas com intervenções onde a sociedade deve ser incluída possibilitando momentos de integração na Educação Infantil.

Ao finalizar esse estudo foi possível constatar que existe uma grande necessidade de professores se inteirar e se apropriar de conhecimentos teóricos sobre a importância dos registros. Esses são grandes aliados em momentos de aprendizagem, e traz grandes avanços durante as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/96 Lei n. 9.394/1996.** Brasília 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. (RCNEI) Brasília, DF: MEC/ SEF/COEDI, 1998.vol.3

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Volume I. Brasília: MEC/ SEB 2006.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Linguagens Geradoras**. Editora Mediação 7ª Edição 2014

FORMOSINHO, Júlia Oliveira/ PASCOAL Christine. **Documentação Pedagógica Um caminho pra a transformação**. Editora Penso Ltda 2.019

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Ed. São Paulo: Cortez, 2009-Coleção Questões da nossa época.

GARCIA, Regina Leite. **Revisitando a pré -escola.** Editora Cortez, 5ª Edição 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar, respeitar primeiro educar depois.** Editora Mediação 3ª Edição 2012.

ORIENTAÇÃO NORMATIVA de Registros na Educação Infantil Cidade de São Paulo SME nº 2, 2019.

OSTETTO Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil Pesquisa e Prática Pedagógica.** Editora Papirus 1ª Edição 2017.

PROENÇA Maria Alice. **Prática Docente – A abordagem de Reggio Emília e o Trabalho com Projetos, Portfólios e Redes Formativas.** Editora Panda Educação 6ªEdição 2018.

A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS ESCOLAS

MARIA ANTONIA DOS SANTOS KITA
Graduação em Ciências, pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí em 1992. Habilitação em Matemática, pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí em 1993. Graduação em Pedagogia, em 2018, pela Faculdade Casa Branca. Especialização em Metodologia de Ensino Aprendizagem da matemática no Processo Educativo, pela Faculdade São Luís, em 1999. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: mariakita18@hotmail.com.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito de uma educação alimentar e suas contribuições para alimentação saudável nas escolas. No contexto da Educação Alimentar e Nutricional, o ser humano recebe, desde o nascimento e ao longo da vida, uma série de normas e reforços comportamentais, positivos ou negativos, determinantes para a tomada de decisão na escolha e consumo de sua alimentação. Adicionalmente, constitui uma proposta estratégica, na formação humana para a vida. É uma linha de trabalho pedagógico que nos permite adquirir maior consciência da importância da primeira necessidade humana e nos leva a revalorizar a nossa própria cultura alimentar. Dessa forma, a Educação Alimentar e Nutricional deve ter como objetivo a promoção ou modificação de hábitos alimentares, envolvendo todos os membros da comunidade educativa; crianças, país, professores e gestores. Educar sobre a necessidade e importância de uma boa alimentação implica: descobrir e erradicar crenças, mitos e comportamentos errôneos; promover uma maior consciência das múltiplas funções que a alimentação desempenha ou deveria desempenhar nas várias esferas da vida, saúde, aprendizagem, produção, distribuição e consumo de alimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Alimentar; Hábitos Alimentares; Necessidade.

INTRODUÇÃO

O Currículo da Educação Infantil concebe a educação como um desenvolvimento humano contínuo que se materializa por meio de processos de ensino e aprendizagem, entendidos como uma unidade complexa da natureza humana integral, de tal forma que corresponda aos níveis e modalidades, aos momentos de desenvolvimento do ser humano nas ordens física, biológica, psíquica, cultural e social, que ocorrem em períodos sucessivos.

O aspecto da integração refere-se ao cuidado, educação, defesa dos seus direitos, higiene, lazer, alimentação e saúde das crianças, na corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Dessa forma, a Educação Infantil contribui para a socialização de bebês e crianças, participando do seu processo de vida para que tenham oportunidades de adquirir padrões sociais e culturais que lhes permitam integrar e transformar as sociedades em que vivem e se desenvolvem.

Em consonância com essas abordagens, o professor tem papel decisivo para que as relações se desenvolvam, planejem e participem de um ambiente que favoreça experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil, para o qual: promove a organização de um espaço físico ao oportunizar a criança vive aprendendo experiências; organiza uma rotina diária facilitando experiências de aprendizagem; promove as interações com e entre as crianças, com os materiais e com o meio social e cultural, em situações estruturadas e não estruturadas que são planeadas; dimensão relacional; e planifica as atividades a desenvolver nos diferentes espaços, tendo em conta o caráter individual e de grupo e o tipo de vivências que promovem dimensão funcional.

Neste sentido, é importante considerar que hábitos alimentares, higiene e estilos de vida saudáveis são assimilados e integrados nas personalidades durante os primeiros anos, consolidando-se até a idade adulta.

Em relação à alimentação e concretamente por meio da absorção de dois alimentos, a criança estabelece os primeiros contatos com a realidade do mundo exterior. A alimentação é também a atividade pela qual se desenvolvem as primeiras relações pessoais, e em torno da qual a criança vive os primeiros conflitos de entendimento com os outros e a quebra de comunicação. Esta situação por vezes produz consequências profundas para a sua socialização e, em alguns casos, riscos que devem ser evitados.

Nesse sentido, é preciso considerar que é mais fácil consolidar hábitos saudáveis desde cedo, antes que as crianças adquiram comportamentos negativos, pois uma mudança de conhecimentos, atitudes, valores e padrões de comportamento inadequados leva muito mais tempo e também requer uma ordem ou estratégia metódica de ordem.

ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Os espaços de escolarização não são meros cenários ou cenários onde a aprendizagem dos alunos acontece, mas estão implicados na produção de conhecimento e identidades / subjetividades - os espaços incorporam valores, crenças e tradições específicas.

A partir da ênfase nos problemas da doença e da saúde mental tem se movido em direção a um novo momento, em que, o conceito de saúde tem sido tomado não só mais habilidoso, mas, sobretudo, essencialmente diferente.

> A saúde começa a ser definida não pela ausência de doença ou ausência de sintomas, mas por características distintivas específicas, relacionadas não apenas à condição biológica, mas à condição subjetiva e sócio historicamente determinada do homem.

No marco dessa concepção, assumimos o conceito de saúde elaborado por Reis, Vasconselos e Barros (2011, p. 3) que expressa:

> A saúde, no entanto, é um processo qualitativo que define o funcionamento integral do organismo, integrando sistemicamente o somático e o psíquico, formando uma unidade onde a afetação de um age necessariamente do outro.

E depois: (p.11)

> A saúde não é a ausência de sintomas, mas um funcionamento integral que aumenta e otimiza os recursos do organismo para reduzir sua vulnerabilidade aos diferentes agentes e processos causadores de doenças.

A saúde, concebida como tal, é uma função, entre outros fatores, do desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos no sujeito que permite uma adequada inter-relação com a situação social em que vive e com as contradições e conflitos que enfrenta a cada dia.

A saúde também é uma função de um modo de vida saudável, que, em sua natureza complexa e determinada, depende, em grande parte, dos recursos subjetivos do sujeito, que é quem o assume por fim.

Consideramos necessário enfatizar que o conceito sociológico de modo de vida, tal como está sendo trabalhado por um grupo de autores, inclui não apenas o conjunto de atividades concretas de vida que os sujeitos realizam sob certas condições socioculturais, mas também um conjunto de atividades. Fatores subjetivos que expressam o caráter ativo do sujeito em sua condição de sujeito de seu modo de vida.

> No entanto, existe um amplo espectro de doenças em que o modo de vida do sujeito, bem como sua capacidade de enfrentar a vida sem se tornar objeto de situações permanentes de estresse, são determinantes para sua prevenção e controle, entre os quais doenças cardiovasculares, doenças angiológicas, diabetes, câncer e muitas outras, cuja manifestação, principalmente as cardiovasculares, estão à frente do quadro epidemiológico que o país apresenta atualmente. (RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, 2011, p.39)

O modo de vida, a saúde e a personalidade estão intimamente relacionados entre si e, ao mesmo tempo, estão intimamente ligados à educação. Entretanto, a concepção tradicional de saúde, em seu sentido estreito e biologístico, tem favorecido que a saúde e a educação tenham sido concebidas, por muito tempo, como duas esferas relativamente independentes.

PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Devemos enfatizar que a promoção e a educação para a saúde constituem uma função da sociedade como um todo e de cada uma de suas instituições. Políticas sociais, emprego, cultura, valores, etc., têm um impacto importante e diferenciado na saúde de diferentes grupos, camadas e classes da sociedade. A família, os meios de comunicação e a escola constituem contextos importantes para a educação e a promoção da saúde, sempre em íntima relação com o contexto macrossocial em que estão inseridos.

Consideramos que as contribuições da escola em relação à saúde humana são essenciais e múltiplas. Vamos tentar conceituá-los, pelo menos, de maneira didática, em cinco principais que mantêm inter-relações próximas entre si. Um deles, talvez o mais elementar, é fornecer ao sujeito

uma formação cultural mínima que lhe permita compreender as várias mensagens de saúde que são disseminadas por meio de diferentes canais: rádio, televisão, cartazes, jornais, revistas, livros, etc.

Uma segunda contribuição é aquela relacionada à preparação para o trabalho. A instituição escolar deve fornecer uma formação básica que constitua, dentro de um conjunto complexo de fatores, um fator importante para uma inserção favorável na vida profissional, não apenas como uma forma de realização humana, mas também como forma de satisfazer necessidades básicas, elementos essenciais para a saúde.

É importante destacar, em relação a esse aspecto, a complexa inter-relação entre as escolas e a sociedade e, principalmente, a necessidade de a sociedade garantir, com estratégias econômicas e sociais adequadas, o acesso real de todos a um processo educacional institucionalizado de qualidade. Esta questão é importante porque muitas vezes a escola (no caso de a criança ter acesso a ela), torna-se, de fato, um espaço de exclusão, que se expressa nas altas taxas de abandono escolar que caracterizam muitos sistemas educativos. O fracasso é atribuído unilateralmente ao aluno, que, incapaz de atender às demandas da instituição, o abandona, iniciando, na maioria dos casos, um curso de frustrações e fracassos inquestionavelmente prejudiciais à saúde individual e social.

Um aspecto específico em relação à preparação para o trabalho é aquele relacionado ao papel da escola na orientação profissional de crianças e jovens. Entendemos orientação profissional como o conjunto de ações educativas sistêmicas voltadas, fundamentalmente, ao desenvolvimento, no sujeito, do conjunto de recursos psicológicos, que medeiam a escolha autodeterminada da profissão e o consequente vínculo positivo com ela.

Segundo Halpern (2003, p.13):

> A obesidade infantil é um sério problema de saúde pública que vem aumentando em todas as camadas sociais da população brasileira. Preveni-la significa diminuir, de forma racional e barata, a incidência de doenças crônico-degenerativas, como o diabetes e as doenças cardiovasculares, e um grande palco para a realização deste trabalho é a escola, que pode possibilitar a educação nutricional, juntamente com a família.

Segundo Rotenberg, S.; Vargas, S (2004):

> Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde.

As diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas foram recentemente instituídas como um elemento a ser contemplado no projeto político pedagógico das unidades escolares.

A saúde e a escola estão interligadas entre si. Os indicadores de saúde melhoram com a educação e a boa saúde melhora o desempenho escolar. No ambiente escolar, a saúde é promovida por meio da qualidade do espaço físico e social; ambiente cultural e organizacional; e técnicas de ensino. A promoção da saúde na escola tem ampla abrangência, com repercussões nas comunidades e produção coletiva de conhecimentos relacionados à saúde.

Os problemas de saúde dos estudantes podem ter um impacto significativo no desempenho acadêmico. Por exemplo, crianças com problemas de saúde bucal e crianças com asma têm três

vezes mais chances de perder a escola do que outras crianças.

Além disso, os estudantes de baixa renda têm um risco maior de problemas de saúde que dificultam o aprendizado. Pesquisas sugerem que, a menos abordemos essas disparidades de saúde, os esforços para fechar a lacuna de desempenho acadêmico ficarão comprometidos.

Serviços de saúde baseados na escola são essenciais para abordar essas questões. Estes podem incluir uma ampla variedade de serviços de saúde física, comportamental e mental prestados por enfermeiras escolares, em centros de saúde baseados na escola ou através de parcerias com organizações de saúde locais.

A educação em saúde constrói conhecimento, habilidades e atitudes positivas dos alunos em relação à saúde. A educação em saúde ensina sobre saúde física, mental, emocional e social. Ela motiva os alunos a melhorar e manter sua saúde, prevenir doenças e reduzir comportamentos de risco.

Alguns exemplos que professores podem seguir são:

- Ensinar os alunos com deficiências físicas, médicas ou cognitivas;
- Ensinar estudantes de várias origens culturais;
- Ensinar os alunos com proficiência limitada em inglês; usando métodos de ensino interativos, como dramatizações ou atividades de grupos cooperativos;
- Ensinar habilidades essenciais para mudança de comportamento e orientar a prática do aluno nessas habilidades;
- Ensinar normas e crenças sociais promotoras da saúde; Técnicas de gerenciamento de sala de aula, como treinamento de habilidades sociais, modificação ambiental, resolução de conflitos e mediação, e gerenciamento de comportamento;
- Estratégias para envolver pais, famílias e outros na aprendizagem dos alunos;
- Avaliar o desempenho dos alunos na educação em saúde;
- Atualizações médicas sobre informações de saúde e tendências de saúde.
- Ter uma ou mais de uma pessoa que supervisiona ou coordena a educação em saúde.
- Envolva pais e familiares na educação em saúde.
- Certifique-se de que o currículo de educação em saúde seja planejado, sequencial e apropriado para o desenvolvimento, a fim de abordar melhor todos os resultados de instrução de saúde (áreas de conteúdo necessárias).
- Fornecer informações de saúde aos pais e famílias por meio de materiais educativos enviados para casa e envolvimento em atividades patrocinadas pela escola.
- Proporcionar oportunidades para educadores de saúde para coordenar a instrução com

professores de outras disciplinas e integrar a Saúde em outras áreas de conteúdo, particularmente Ciências, Educação Física.

- Revise e atualize o currículo regularmente - no máximo, a cada cinco anos.

Problemas de saúde e sociais têm ressaltado a necessidade de colaboração entre famílias, escolas, agências, comunidades e governos na adoção de uma abordagem abrangente para a promoção da saúde na escola.

Cientistas de saúde estabeleceram que cinquenta por cento das doenças prematuras, ferimentos e mortes se devem a um estilo de vida pouco saudável. A experiência e as evidências de pesquisa sugerem que uma abordagem abrangente de saúde escolar pode melhorar os conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados à saúde dos alunos.

É também reconhecido, no entanto, que outros determinantes importantes do estado de saúde, como a genética, o sistema de prestação de cuidados de saúde e fatores socioeconômicos, culturais e ambientais exigem uma abordagem multifacetada para a manutenção e melhoria do estado de saúde.

A IMPORTÃNCIA DE UMA NUTRIÇÃO ADEQUADA NAS ESCOLAS

Crianças e adolescentes precisam de uma boa alimentação para crescer, se desenvolver, se proteger das dores e ter energia para estudar, aprender e praticar atividades físicas.

Programas e políticas escolares holísticos e coerentes são essenciais para alcançar os direitos humanos das crianças na alimentação, educação e saúde. Por meio de intervenções complementares, como alimentação escolar saudável e educação alimentar e nutricional, os alunos podem melhorar sua alimentação, desenvolver práticas alimentares mais saudáveis e estendê-las a suas famílias e comunidades.

É importante lembrar que uma alimentação equilibrada e adequada irá ajudar a criança ou o adolescente a aumentar sua memória e a melhorar a sua capacidade de concentração e bem-estar pessoal, mantendo assim o seu desempenho acadêmico.

Segundo Oliveira (1998 apud CAVALCANTI, 2009):

> O consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência às infecções e maior suscetibilidade a doenças. (p. 19)

Há alguns anos, algumas diretrizes foram aplicadas no Brasil para regular o tipo de alimentos e bebidas que podem ser oferecidos dentro das escolas. A versão original dessas diretrizes foi modificada por pressão de empresas que permitiam que produtos altamente processados e bebidas açucaradas continuassem a ser oferecidos.

Crianças e adolescentes requerem um bom consumo de frutas, verduras e grãos integrais,

ricos em vitaminas, minerais e fibras, para um ótimo crescimento físico, bem como para seu cognitivo. As crianças ainda estão em fase de desenvolvimento e, portanto, requerem maiores quantidades de macro e micronutrientes. Requer também a aprendizagem de boas práticas alimentares, pois estas irão condicioná-los para o resto da vida, tanto para a ingestão calórica como para a seleção dos alimentos.

Há sólidas evidências científicas que comprovam que a fórmula que predomina nos produtos oferecidos nas escolas e nos anunciados, principalmente para crianças, gera vícios desde cedo. Uma vez que os alunos se acostumam a consumir alimentos e bebidas altamente adoçados, eles raramente consomem água ou alimentos saudáveis, mesmo que estejam disponíveis. Observou-se que os produtos “lixo” são competitivos com os produtos naturais, ou seja, seu consumo tende a deslocar o consumo de alimentos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas têm um papel importante a desempenhar no apoio à saúde mental e bem-estar dos seus alunos, desenvolvendo abordagens adaptadas às necessidades específicas seus alunos.

Todas as escolas estão sob o dever estatutário de promover o bem-estar alunos, que inclui: prevenir a deterioração da saúde ou desenvolvimento das crianças, e tomar medidas para permitir que todas as crianças tenham os melhores resultados.

Por observar que a escola é um espaço educativo e formador e com o objetivo formar cidadãos capazes de viver nesta sociedade repleta de novas tecnologias e consumismo exagerado, uma das metas a serem atingidas pela escola é a formação de valores e hábitos e entre eles está à consolidação dos hábitos de higiene e alimentação que propiciam uma qualidade na saúde física e mental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil:1998.

BRASIL. IEC/FIOCRUZ. **Promoção da saúde.** Declaração de Alma-Ata. Carta de Ottawa. Declaração de Adelaide. Declaração de Sundsvall. Declaração de Santafé de Bogotá. Declaração de Jacarta. Rede de Megapaíses. Declaração do México. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1997a.

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis.** Tese de Mestrado, 2009, Brasília.

HALPERN, Z. **Fórum nacional sobre promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade na idade escolar.** 2003. Disponível em: <http://www.abeso.org.br/revista/ revista15/forum.htm>. Acesso em: 4 mar.2023.

LOUREIRO, I. **A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde.** Revista Portuguesa de Saúde Pública. v. 22, nº 2, p. 43- 55, jul./dez. 2004.

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. **O educador promovendo hábitos alimentares saudáveis por meio da escola.** Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf. Acesso em: 2 mar.2023.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. **Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 2 mar.2023.

REIS, Caio Eduardo G.; VASCONSELOS, Ivana Aragão L.; BARROS, JF de N. **Políticas públicas de nutrição para o controle da obesidade infantil.** Rev. Paul Pediatr, v. 29, n. 4, p. 625-33, 2011. Schmidt, Maria Inês; Duncan, Bruce Bartholow. **O enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis: um desafio para a sociedade brasileira.** Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 20, n. 4, p. 421-423, 2011.

RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, N. P. **Sustentabilidade, segurança alimentar e gestão ambiental para a promoção da Saúde e qualidade de vida.** Revista Participação, n º 19, p. 22-28. 2011.

ROTENBERG, S.; VARGAS, S. **Práticas alimentares e os cuidados da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família.** Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil. n º 4. Recife: IMP, 2004.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

MARIANA LOPES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FNC (2012); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade FAVENI (2022); Professora de Educação Infantil e Fundamental EMEI Maria José Galvão de França Pinto e CEI Salvador LO Turco.

RESUMO

A inclusão educacional de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio para todos os envolvidos no processo educativo e uma meta da política pública de educação. Com este artigo teórico, pretendo descrever o movimento necessário para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, por meio de um estudo sobre o tema, a partir de uma breve análise da história, dos desafios e da legislação, contribuindo para a educação o aprimoramento das práticas inclusivas. Acreditando que é preciso defender a garantia dos diretos e de que todos participem das experiências educativas, compartilhando os mesmos espaços, vivendo as mesmas experiências e relações sociais, melhorando as condições da inclusão através do estudo, debate e disseminando informação. Pensando nisso este artigo traz informações com intuito de contribuir na qualidade de ensino das pessoas com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Ambiente escolar; Desafios; Práticas inclusivas; Legislação.

INTRODUÇÃO

Este é um artigo bibliográfico que irá abordar a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar, inicialmente precisamos entender o que é TEA – Transtorno do espectro autista é uma síndrome comportamental que afeta a capacidade de comunicação, socialização e de comportamento. A partir dos anos 2000 com o aumento da inserção de alunos com autismo no ambiente escolar, conforme Gomes e Mendes (2010 apud MENEZES, 2012), chamam atenção para o fato de que tal crescimento deveria ser ainda mais significativo já que o número da população de autistas ser maior do que a taxa de matrícula. Muitos fatores impedem que as matriculas escolares aconteçam, seja falta de diagnostico adequada, enquadrando estes sujeitos em outras categorias, falta de profissionais qualificados e salas de AEE, entre tantos obstáculos que ainda hoje são encontrados. Para alcançar um ambiente escolar adequado para a inclusão , escolas, comunidades e famílias

precisam atender às necessidades e garantir a matrícula e permanência desses alunos. A adequação do currículo é necessária para contribuir na superação dos déficits sociais e permitir que os alunos desenvolvam novos conhecimentos e comportamentos. Há também a necessidade de formar e ter profissionais da educação básica preparados para trabalhar na perspectiva da inclusão escolar. O tema reafirma a necessidade de que todos compreendam e abracem a diversidade humana. A educação da criança com autismo envolve muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais que devem ser exploradas para além de suas dificuldades, todas as estratégias são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social delas. Para Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la apenas em uma escola comum, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Essa pesquisa bibliográfica se torna relevante para contribuir para uma inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, sendo um instrumento de consulta e conhecimento.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

Muitas ideias e definições foram elaboradas para o termo Autismo. A primeira, no entanto, foi feita em 1943 pelo psicólogo Leo Kanner, sendo inicialmente denominado como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Para seus estudos, baseou-se em 11 crianças com diagnóstico de esquizofrenia. Pensava primeiramente que a doença fosse genética, tendo depois mudado de ideia, passando a acreditar que a causa do problema estava na relação dos pais com seus filhos. Dizia ainda que as mães estabeleciam um contato muito “frio” com as crianças. (TAMANAHA, PERISSINOTO e CHIARI, 2008). Kanner identificou algumas características que compunham um conjunto psiquiátrico e os contrapôs com outro que já pertencia ao desenvolvimento natural da criança. O autor apontou um quadro que ele chamou de Autismo da Infância Primitiva, distinguindo de outro ligado àquelas entidades patológicas realmente graves. As características do autismo grave envolveriam repetições obsessivas de certas atividades por longos períodos, atraso no desenvolvimento da linguagem, um extremo isolamento, englobando uma inabilidade para desenvolver e estabelecer vínculos, mesmo com as pessoas mais próximas, além da presença de certas habilidades exercidas com mais destreza, geralmente de cunho cognitivo-motor, se comparadas com crianças com desenvolvimento normal (BAPTISTA e BOSA, 2002).

Recentemente tivemos grandes avanços nas questões relacionadas ao Autismo. Muitos e muitos estudos foram fazendo com que houvesse grande melhora no conhecimento e diagnostico. Abaixo como fonte de conhecimento segue as principais conquistas dos anos 2000, segundo a ONG “Autismo e Realidade”.

> “2007 - ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde. Em 2018, o 2 de abril passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.
>
> 2012 - É sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.
>
> 2013 - O DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.
>
> 2014 - O maior estudo já realizado sobre as causas do autismo revelou que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. Isto contrariou estimativas anteriores, que atribuíam à genética de 80% a 90% do risco do desenvolvimento de TEA. Foram acompanhadas mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.
>
> 2015 - A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aumenta a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário.
>
> 2020 - Entra em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion. O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.
>
> 2022 - A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-V, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento.”

Percebemos através deste breve histórico que muito vem sendo alcançado, mas os desafios também são grandes para que essa inclusão seja de qualidade e equalitária. Quanto mais tratarmos deste assunto e buscarmos informações, mas teremos ferramentas para desenvolver um trabalho com mais qualidade nas escolas.

A seguir veremos alguns dos principais desafios encontrados no ambiente escolar.

A definição de inclusão é sinônimo de inserção, integração, colocação, em outras definições compreensão, abraçamento. Quando falamos de pessoas com necessidades especiais ou outras condições pessoais, sociais e culturais, esse termo fica ainda mais entendível. É evidente a necessidade de um olhar sensível e adequado não somente à inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar. É necessário não só introduzir essas pessoas em sala, mas mantê-las também. Dessa forma, é preciso que se respeite a capacidade de cada aluno e que sejam propostas ações diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola e suas especificidades. Cada família possuí expectativas e esperam que a escola ofereça aos indivíduos as mesmas experiências com diferentes recursos, abrace a diversidade e aprenda com elas. Entendemos

que essas questões devem ser trazidas para as escolas para discussão, debate e reflexão para que as crenças do senso comum sobre as limitações das pessoas com deficiência possam ser quebradas e a ação inclusiva não apenas fique na teoria, mas se torne educativa e prática.

A constante atualização sobre TEA contribui para a formação dos profissionais e é fundamental na perspectiva da inclusão escolar.

Os recursos de tecnologia assistiva são fundamentais para o professor na medida em que o mesmo poderá de acordo com o aluno que tenha em sala, fazer uso de mais de uma categoria para um mesmo planejamento individualizado, ou seja, esses recursos servem como uma prévia classificação de possibilidades a serem trabalhadas para potencializar a aprendizagem do aluno com deficiência. Além disso, esta pesquisa será relevante para nossa prática docente porque não faz sentido matricular alunos com necessidades educacionais especiais na escola .se não houver pessoa comprometida, pois esta será mais uma criança "Contida". Nesse sentido, devemos nos esforçar para garantir que todas as pessoas possam aprender. Diante do exposto, o objetivo principal deste artigo é analisar as mudanças promover por meio de políticas inclusivas relacionadas ao acesso e permanência/presença crianças autistas em escolas regulares.

Sendo a Tecnologia Assistiva um instrumento de acessibilidade e inclusão, que visa integrar tecnologia e inclusão e auxiliar os alunos com deficiência, pode a mesma representar estratégias e propostas de intervenções no processo de desenvolvimento de crianças com autismo. A inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, a flexibilização do currículo, para que ele possa atender as necessidades individuais de todos os alunos. (Galvão, 2009 apud ALMEIDA, 2017). Assim a tecnologia assistiva pode possibilitar uma comunicação alternativa que atende pessoas sem fala ou escrita funcional, mas que proporciona que o aluno com TEA seja motivado a montar as próprias frases que expressarão alguma ideia solicitada, ou ainda comunicar uma ideia ou situação identificando a forma adequada para isso.

O professor para atuar no AEE deve ter, além da formação básica em Pedagogia, formação específica para atuar com a necessidade educacional a que se propõe atender (BRASIL, 2008). É importante ressaltar que o professor do Atendimento Educacional Especializado não deverá substituir o professor da sala de aula comum, pois deve ser um complemento e não um substituto do ensino regular. Possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual dentro e fora da escola. Para isso, será necessário que o docente organize situações que estimulem as aprendizagens do aluno.

Os desafios do atendimento educacional especializado o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da 7 educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Além do engajamento da escola e da comunidade, a escola deve oferecer as condições necessárias e suficientes para atender às suas necessidades e garantir o acesso e a adesão dos alunos. os alunos se sentem incluídos, então o processo de ensino acontece. outro elemento

importante da educação do autismo é o currículo. isso deve levar à autonomia do sujeito, capacitando-o a realizar as atividades cotidianas e desenvolvendo a autonomia da criança autista. a escola se tornará verdadeiramente inclusiva à medida que a escola aplicar teoria, novos conhecimentos e novos comportamentos no desenvolvimento prático dos alunos para que suas barreiras sociais sejam superadas.

ASPECTOS LEGAIS E DIRETRIZES DA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL

Segundo Mendes (2006) a integração permitirá melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos. Com o passar dos anos e diante dos inúmeros estudos houve uma mudança filosófica denominada “integração escolar” para “educação inclusiva” ou “inclusão escolar” no Brasil em meados da década de noventa. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou que a educação de pessoas com necessidades especiais deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, e garantiu ainda o direito ao atendimento especializado. Neste sentido, a inclusão é um movimento amplo e de natureza diferente à integração, sendo que está se objetiva a unir tais alunos em um único grupo nas escolas regulares, enquanto aquela vem a transformar a educação comum e visa eliminar barreiras que possam limitar a aprendizagem e participação de várias pessoas com necessidades especiais (GUIJARRO, 2005). A instituição de ensino torna-se inclusiva quando reconhece diversidades dos alunos diante do processo educativo e precisa da participação de todos os integrantes da instituição. Esta condição é um trabalho a ser desenvolvido por todos os envolvidos direta e indiretamente para e pelo sistema educacional – iniciativas que envolvam professores, gestores, pais, alunos especialistas em educação e saúde, a fim de construir práticas pedagógicas inovadoras e que façam a diferença no desenvolvimento dos alunos, considerando que as mudanças vão além da sala de aula e da escola (ROPOLI et al, 2010).

As leis são feitas para garantir direitos, mas quase nunca são respeitadas no cotidiano da sociedade e, na maioria das vezes, os direitos das pessoas são ignorados, principalmente para os grupos social e economicamente desfavorecidos. Embora o Regulamento da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016, seja um grande avanço como marco legal, muitas vezes é preciso lutar para exercer direitos. Autores como Meletti e Ribeiro (2014) revelam um cenário na prática distinto do desenho jurídico. Analisando os indicadores educacionais da educação especial no Brasil com base no Censo da Educação Básica, os autores concluíram que, além das matrículas mais baixas (que contrastam com a implementação de políticas de educação inclusiva), essas matrículas ocorrem mais nas escolas primárias de 1ª série. As escolas de ensino fundamental, com grande diferença de idade em relação aos demais alunos, em nada questionam marcos legais importantes e diretrizes políticas, mas apenas despertam a discussão necessária sobre o quanto a política realmente se traduz no cotidiano das escolas e dos alunos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o marco e o início de um movimento global de apoio à educação inclusiva. Segundo Omote (1999), a grande contribuição da Declaração de Salamanca foi a recomendação aos mais de 90 países que a assinaram, de que os princípios da educação inclusiva deveriam ser adotados em cada país na forma de lei, permitindo que todas as crianças frequentem escolas formais, independentemente de suas condições físicas, intelectuais,

sociais, emocionais, linguísticas e outras. Algumas das declarações e recomendações feitas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são: Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem; cada criança Todas têm características, interesses únicos , habilidades e necessidades de aprendizagem; o desenho dos sistemas educacionais e a implementação de programas educacionais devem levar em conta a ampla diversidade dessas características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas formais, que devem ser incluídas já na educação infantil.

Com o objetivo de desenvolver uma política de educação inclusiva que cumpra os compromissos políticos estabelecidos na declaração acima mencionada e responda às necessidades educacionais de seus alunos, o Brasil promulgou em dezembro a Diretriz Nacional de Educação e a Lei de Bases - LDB 9.394/96 de 20 , 1996 (Brasil, ano 1996). Em janeiro de 2016, a Lei de Inclusão do Brasil, também conhecida como Lei da Pessoa com Deficiência, garante os direitos dessas pessoas e prevê penalidades para casos de discriminação. As inovações trazidas pela nova lei abrangem áreas como saúde, educação, trabalho, assistência social, esportes, previdência e transporte.

Em termos de inclusão escolar, a lei garante que um sistema de educação inclusivo seja fornecido em todos os níveis e na forma de ensino. Além de proibir as escolas particulares de cobrarem a mais por esses serviços, estabeleceu um programa de ensino para institucionalizar os serviços de educação profissional com profissionais de apoio.

Ao lidar com o autismo, a educação especial deve primeiro ser entendida como uma forma de ensinar. Um sistema de ensino caracterizado pelo seu público-alvo exige uma cara diferente, pois as escolas aceitam alunos da educação especial e precisam reorganizá-los para que todos os alunos, principalmente os autistas, em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo tenham sucesso.

Nesse sentido, a educação especial é conceituada como uma abordagem diferenciada da educação que busca reestruturar os espaços físicos e os sistemas educacionais. Com esse foco, há a necessidade de estratégias de prática docente como um procedimento educacional que remova as barreiras de aprendizagem e ajude a melhorar a qualidade do ensino para alunos autistas.

O governo federal, por meio do Ministério da Saúde, elaborou um documento técnico "Diretrizes para atenção à habilitação/reabilitação de pessoas com transtornos do espectro autista no SUS", que avança significativamente e confirma o direito universal de acesso à saúde e aponta para a importância de ações intersetoriais articuladas com assistência social e educação. O MEC na mesma direção enfatiza o direito à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando todos os direitos à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Afirma que o Brasil, após a promulgação da Lei 12.764/12, legitimou suas demandas na perspectiva da igualdade de oportunidades.

Segundo esta lei e para todos os efeitos legais, afirma que a pessoa com autismo é considerada uma pessoa com deficiência, tendo garantido o direito à educação nas escolas comuns e "[...] o direito a um acompanhante especializado" (BRASIL, 2012). Através desta, elimina todas as formas de discriminação e afirma todos os direitos civis, e garante direitos ao diagnóstico precoce, terapia, medicação e tratamento; acesso à educação, proteção social.

No que se refere aos direitos dos destinatários da educação especial, pode-se destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que visa garantir uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência, inclusive os alunos com deficiência. distúrbios. desenvolvimento global e elevadas competências/habilidades, garantindo-lhes um sistema educativo que garanta as seguintes condições: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; caráter transversal da educação especial da primeira infância ao ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores de serviços especializados de educação e outros profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, transporte, mobiliário, comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares são mais que uma obrigação da sociedade, é um direito desses sujeitos e deve ser feita de maneira justa, com qualidade e respeito. A sociedade deve se preparar e renovar cada dia o conhecimento sobre TEA, afinal novos estudos e descobertas são feitas ao passar do tempo. Cabe à instituição acompanhar essas mudanças e zelar sempre para que as leis sejam asseguradas dentro do ambiente escolar. Os profissionais da educação são fundamentais neste processo, devem estar atentos e buscando cada dia a formação para que seu trabalhos seja de qualidade já que desempenham um papel importante neste processo de aprendizagem e apesar dos desafios devem a responder às novas expectativas contribuindo para educação. Sabemos o quanto é importante incluir os alunos com TEA na sala de aula para seu progresso no desenvolvimento social, efetivo e cognitivo. Portanto, devemos proporcionar um ambiente escolar que facilite a integração desse aluno, proporcione-lhe uma participação ativa com seus pares e com a sala de aula, assim proporcionaremos um aprendizado de qualidade para todos os alunos. Reconhecer que a diversidade humana faz parte desse tecido, e valorizá-la significa respeitá-la e dar-lhe a oportunidade de fazer parte da vida de todos, sem qualquer discriminação, é um passo para a construção de um mundo mais justo, uma sociedade mais inclusiva e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARROCO, S. M. S. **Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa da pessoa com e sem deficiência**. In: MARSIGLIA, A. C. G.(org.) Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.169-196

BRASIL. **Constituição da República Federativado Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23de dezembro de 1996

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, 28de dezembro de 2012

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.**Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência(Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso 16 dez. 2018

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

CORREIA, L.de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto Editora, 1999. Coleção Educação Especial

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

ELIAS, N.C. **Transtorno do espectro do autismo e intervenções comportamentais**. In: GOLÇALVES,A.G.; CIA, F.; CAMPOS, J.Ap. de P.P. (Org.). Letramento para o estudante com deficiência. 1ed.São Carlos: EdUFSCar, 2018, v. 1, p. 9-14.

FERREIRA, M.M. **Educação inclusiva: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental.** Anais...II Encontro CientíficoeII Simpósio de Educação,Lins, 2009. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/cc31441044850.pdf.Acesso 10 de mar. de 2023.

JANNUZZI, G.de M.**A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**.Campinas: Autores Associados, 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

MARILENE RODRIGUES COSTA
Graduada pela faculdade Estácio uniRadial Interlagos. Conclusão em 2016; Professora de Educação Infantil na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da Alfabetização e letramento: Dois conceitos, um processo de leitura e escrita. Uma reflexão sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, tratando da origem, conceitos e especificidades de cada um desses processos educacionais. Procura também diferenciá-los, para que essas especificidades possam ser compreendidas com clareza, ressaltando que são processos diferentes, porém, que devem ser trabalhados juntos, um contemplando o outro, para que se obtenha sucesso na formação inicial dos alunos do ensino fundamental. É analisado o conceito de analfabetismo funcional, suas consequências e como este se encontra no Brasil, cujos dados mostram uma triste realidade. O texto tem como proposta não só a construção desses conceitos abordados, como também expõe as contribuições que a junção desses dois processos (alfabetização e letramento) que é de grande importância no contexto educacional..

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Desafio.

INTRODUÇÃO

Foi por meio de uma das aulas que tive a oportunidade de observar na escola onde trabalho em uma das salas de primeiro ano de uma colega de trabalho que me instigou a realizar tal trabalho; depois de ver a preocupação e a necessidade dela em alfabetizar a turminha e levar mais adiante o desafio de ensinar a ler e escrever, que despertei para esta pesquisa.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de

desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. Compreender a importância das ferramentas e discutir suas utilizações dentro do contexto pedagógico.

A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento. Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição.

ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

O sistema alfabético (diferente de um mero sistema de comunicação escrita) mais antigo conhecido é a escrita Linear B, da qual derivou o grego antigo, com todas suas vertentes, e sabemos que ainda na época Clássica da Grécia Antiga, ler e escrever não eram habilidades comuns a todos os cidadãos. Ainda hoje existem documentos decifrados, escritos em línguas e alfabetos ainda não desvendados. Mas sabe-se que eram pouquíssimos aqueles que dominavam o ofício da leitura e da escrita, e exatamente por esse motivo os chamados escribas, nas mais diversas civilizações, sempre ocuparam uma posição de destaque. Ao longo da história, a escrita e a leitura sempre esteve ligada a aristocracia intelectual de uma sociedade.

Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.14):

> Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná-las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável a leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém e um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970).

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

LETRAMENTO

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio-histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

E que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA

O mundo só pode ser compreendido através de uma linguagem. É ela que nos dá a nossa visão de mundo, e é por esse mesmo motivo que tantas culturas enxergam a realidade de maneira tão diversa entre si. Todas as pessoas adquirem o conhecimento linguístico de seu idioma nos primeiros anos de vida, mas ele por si só muitas vezes não basta para que um cidadão possa gozar plenamente de seus direitos. É preciso que o indivíduo saiba reconhecer e fazer uso das diferentes formas de expressão possíveis dentro de seu idioma, sabendo adequá-las cada uma a seu contexto e também conseguindo reconhecê-las como pertencentes a um ponto específico na história, sendo, portanto, apenas interpretável corretamente se relacionada com todos os fatores que a influenciam. Ou seja, esse é um processo que se inicia na infância, se aprimora com a alfabetização e se lapida com o letramento, que é o momento final na formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos e do mundo que o cerca.

A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

> Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita. A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

> A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quêsǁ — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita.

EXERCÍCIO COGNITIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e a escrever. No entanto, ler e escrever estão intimamente relacionados cognitivamente e funcionam como faces de uma mesma moeda, como se existisse em conjunto, não fazendo sentido falar de um sem o outro. A leitura é um exercício cognitivo solitário de refinação do raciocínio, é uma busca da luz interior e quanto mais se lê mais se contribui para o autoconhecimento, para a descoberta dos valores e vontades internas do sujeito que realiza este ato. Seria possível discernir o conceito de “escuro” se não existisse o conceito de “claro”? Não, obviamente. Num outro nível, a relação escrita x leitura se dá dessa maneira, pois é impossível ser um bom leitor se não se pratica a escrita fluente, de ideias bem concatenadas, assim

como é impossível ser um bom escritor sem ser um leitor atento, capaz de tatear significados ocultos por baixo de um texto aparentemente simples. São sistemas interdependentes, e a proficiência em um deles não pode existir sem correspondência com o outro.

> Visto que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por essa razão, BAKHTIN distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicos e mais complexos de interação social. Estes formam a partir dos gêneros primários, absorvendo-os e transmutando-os, e apresentando frequentemente de forma escrita. (KOCH; ELIAS, 2012, p.55, 56

OS EDUCADORES E A PRÁTICA AVALIATIVA

Os educadores, hoje, não conseguem reunir conceitos claros a ponto de resolver as dúvidas sobre a educação. A questão é complexa demais para ficar nas mãos de especialistas dentro do sistema, sem conseguir as revoluções dessa galáxia, à distância.

Meter a mão no setor da avaliação do rendimento escolar é, pelo menos, uma atitude de ousadia, poderá ser suicídio e, em último caso será uma questão reveladora de tendências escondidas entre os educadores, do mais retrógrado ao mais avançado.

Portanto, coragem é a primeira manifestação; estudo da realidade, a segunda, para poder haver alguma mudança substancial dos conteúdos a serem ministrados nas escolas. Por fim, honestidade, com a divulgação de um ensino e educação séria, compatíveis com as avaliações quantitativas (aquilo que foi ensinado) e, qualitativas, compatíveis com a estrutura que ensina.

O jogo aberto, a participação, a inserção no contexto de nossos alunos conforme realidade brasileira que vivem e saboreiam deverão nortear o ensino e o aprendizado, onde cada um tende a construir seu próprio conhecimento, sendo agente de seu êxito e fracasso.

Para formarmos uma pessoa e construirmos a cidadania não podemos estar atentos, apenas, aos valores quantitativos dos programas a serem ministrados, as avaliações precisam escapar aos contornos geográficos dos objetivos. Assim faremos educação. A outra coisa que fazemos é pura instrução.

Muitos professores trabalham em sintonia com os alunos percebendo as dificuldades e os momentos em que poderão colaborar para o crescimento pessoal e grupal. Trabalham duro, perseguem as metas e, depois de ensinar e verificar os pontos mais importantes do aprendizado. Reúnem a certeza de ter feito alguma coisa que fala profundamente a cada um de seus alunos e, por está razão final, sobretudo por causa dela, aprenderam. Não se trata de avaliar somente no final, mas a cada passo do processo de construção do saber.

Quando um professor usa a avaliação para manter-se no cargo como pessoa de respeito, capaz de controlar alunos, a avaliação é uma arma agressiva, instrumento de um poder despótico a serviço de um mestre de mentalidade autoritária, sem confiança na sua capacidade de ensinar, motivar e trocar com os educandos elementos de formação humana. Suas avaliações não medem o

grau de aprendizado dos alunos mas, sem sombra de dúvidas, estabelecem elementos de controle como ponto central de seu trabalho.

Há aqueles que também esquecem que a grande maioria dos alunos precisariam ser avaliado através de instrumentos mais simples, mais objetivos para medir se sabem escrever, organizar idéias, expressar-se com logicidade e solidez de argumentação. A avaliação é feita fora da realidade, o pior é que estas práticas favorecem a reprodução de uma sociedade elitizada, impedindo o acesso da maioria aos postos de divulgação do saber maior. Uma avaliação não pode estar desligada da realidade.

Segundo Demo (1994, p. 5), no contexto de uma didática centrada no aluno,

> é função social essencial do professor enfrentar com competência o risco de fracasso do aluno a apresentar soluções alternativas. Está é possivelmente a finalidade maior da avaliação: não reprovar, mas garantir uma aprovação competente.

Para o bem do desenvolvimento de qualquer região do espaço terrestre, é importante levar-se em conta as diversidades, as diferenças individuais, inclusive da velocidade de cada aprender. Somente a estupidez pedagógica poderá defender o abandono das idéias da busca do trabalho em atendimento às diferenças individuais. A vida inteira, na prática, observar estas diferenças e a sobrevivência está em função dessas diferenças.

Ao invés de ficarmos justificando o baixo rendimento do aluno em certos componentes curriculares em função das “diferentes tendências”, devemos partir para a necessária revisão da forma de trabalho. Os alunos, por cedo, são diferentes, este reconhecimento deve ser feito a favor deles e não contra. Trata-se de buscar a combinação e não a antagonização e rotulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

Podemos compreender a importância de alfabetizar letrando ao trazer práticas letradas para o processo de alfabetização e ao buscar a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente letrados. A participação efetiva dos educandos em várias práticas e interações sociais e o uso efetivo de escrita proveniente do letramento são de extrema importância, pois o aprendizado da leitura e da escrita só será efetivo se estiver enraizado nas práticas sociais de leitura e escrita que sejam contextualizadas socialmente e que carreguem uma significação para os educandos.

Acreditamos que, ao inserir o educando na prática de leitura e escrita, articulam-se, deforma simultânea, a alfabetização e o letramento. Por fim, concluímos a presente pesquisa enfatizando a relevância da compreensão de diferentes conceitos sobre a alfabetização e o letramento, destacando a importância de alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11

FERREIRO, E. **“Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor.** São Paulo, abril, maio/2021, pp. 27 – 90.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

_____, **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26° Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso 27 fev. 2021.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS UMA FORMA DE PEDAGOGIA SOCIAL

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Ensino Fundamental I – Educação Infantil - na CEI Angela Maria Fernandes.

RESUMO

A partir das narrativas contemporâneas verifica-se a perspectiva de uma nova pedagogia que reflete demandas sociais e reconhecimento igualitário, condição essencial para a democracia de interação humana mediada ou não pela tecnologia. Para tanto, o saber escolar e não escolar está em constante transformação em vários processos da construção e participação da esfera pública. Além dos limites formais de reflexão mediadora ou formadora, ou seja, a escola como espaço privilegiado do saber renova-se através uma nova forma de pedagogia social que promove o desenvolvimento de capacidades emocionais, sociais, tecnológicas e políticas em comunidades virtuais e educativas que pensa a própria práxis mediante a ética, a moralidade e a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social; Linguagens Tecnológicas; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a pedagogia social giram em torno de relações humanas como possibilidade de formações sociais e, consequentemente, sua participação cidadã, em um mundo político, ético, estético, corporal, lúdico e afetivo, ou seja, diferentes práticas socioeducativas e esferas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ressalta os aspectos relacionados a práticas socioeducativas em espaços não escolares ou não formais da educação, tais como o respeito à dignidade humana, a não violência e o desenvolvimento dos cidadãos no ato de educar para a solidariedade (BRASIL, 2007). Conforme nos informa Charlot (2008, p.179) não é somente na escola que se aprende ou brotam conhecimentos, pois existem outros locais formativos socioculturais, ou seja, “fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas”.

Deste modo, as práticas de educação não escolar apresentam uma relevante função na vida em sociedade, instrumentos de debate socioeconômico, político, cultural e digital. Podendo haver

“o retorno da exclusão mostra as fragilidades do processo de inclusão social do início do século, que apenas perturbou o longo e duradouro padrão de exclusão e injustiça social vigente no país” (CASTRO, 2019, p. 1).

Este trabalho tem o propósito de transmitir importantes contribuições da pedagogia social ao refletir sobre as formas de exclusão do conhecimento estabelecido por meio da interação humana e suas tecnologias, como parte do processo de evolução para cidadania presentes em discursos e textos de diálogos cooperativos ou não, do diálogo das diferenças, das produções culturais e experiências humanas pelo mundo.

“A educação enquanto um ato político, ético e estético precisa viabilizar os debates sobre as ações que geram violência, para fazer respeitar e valorizar as diferenças humanas e o diálogo com as experiências de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado” (HABOWSKI; CONTE; NEVES NETO, 2019, p. 63).

A partir deste contexto, na primeira parte abordamos sobre o contexto da pedagogia social, processo de construção, participação pública e comunicação em tecnologias. E verificamos as novas formas de reconhecimento das linguagens, acessível ou construído, por articulações com as experiências sociais. Para desenvolver essa perspectiva, tomamos como base Martini (2023); Habermas (1997); Gohn (2006); Libâneo (2010); Dewey (1959); Charlot (2013; 2001), entre outros autores.

Por fim, refletimos sobre a capacidade de interligação de diferentes linguagens, conexões culturais e processos de significação possibilitados pela pedagogia social.

BREVE HISTÓRICO

A pedagogia social no Brasil tem pouco sido pesquisada pela ciência e pela tecnologia, ou seja, a cultura digital em seus valores socioculturais e singulares não expande a relação de transmissão de dimensões materiais, políticas e simbólicas nas redes.

“O trágico da existência humana é optar por um caminho e sentir-se dono absoluto deste caminho, não sendo capaz de colocar-se na posição do outro e compreender suas necessidades e posições” (MARTINI, 2023).

A naturalização da pobreza e a vulnerabilidade social faz surgir a necessidade recorrente de uma nova pedagogia, a fim de sobrepujar a omissão do poder público e, consequentemente, privado.

> Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino (SERRES, 2013, p. 18).

A educação é fenômeno intrínseco de práticas socioculturais e, ainda, uma prática social presente em todas as relações humanas por meio dos intercâmbios comunicativos à aprendizagem cooperativa e deve assim ter “o compromisso a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo

é possível" (BRASIL, 2015).

A pedagogia social no Brasil e na América Latina está associada à educação popular freireana (1989), foi traçada pelos movimentos sociais pautados pela alteridade, sem levar em consideração as modificações no mundo do trabalho, que pedi a reinserção socioeducacional dos sujeitos por meio de um conhecimento sensível às diferenças no estado democrático de direito.

> Na Europa, a Pedagogia Social e a Educação Social são campos teóricos e práticos bem definidos (Severo, 2017). Já no Brasil, se inserem recentemente no debate educacional refletindo construtos teórico-metodológicos a serem lapidados. [...] O entendimento da Pedagogia Social no Brasil se dirige para o campo teórico-metodológico que abrange aspectos e práticas pedagógicas voltadas especialmente para os âmbitos de educação não escolar. Porém, essa área pode adentrar também os espaços escolares, já que visa contribuir para a formação emancipatória, capaz de promover a autonomia e criticidade dos sujeitos frente o seu papel dentro da sociedade (DIAS; SEVERO, 2023).

PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social está em permanente reelaboração no Brasil, como um campo de pesquisa, segundo Machado (2010):

> [...] podemos dizer que ela constitui a atividade de educação não-formal organizada para facilitar determinados tipos de aprendizagens sociais a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis, expressando uma atuação de responsabilidade social no aspecto prático da vida impregnado de sentido e significado às leituras de mundo das pessoas. Há dois movimentos marcantes nesse processo de organização marcados pela Estruturação da Pedagogia Social como área acadêmica e profissional, (concepção epistemológica, sociopolítica, sociopedagógica, sociocultural de formação e atuação) e Ênfase em discussões e ações por políticas públicas de atendimento da infância e adolescência em situação de risco - educação em espaços de privação de liberdade, abrigos, ONGs, hospitais, etc...

Para Dias e Severo (2023), que analisaram onze pesquisas em teses e dissertações (de plataformas da CAPES e BDTD) sobre a temática pedagogia social no contexto brasileiro, de 2008 a 2018: "A Pedagogia Social como campo de saberes e práticas norteia os processos educativo-sociais e se preocupa com a formação profissional dos educadores que trabalham, prioritariamente, nos espaços não escolares". A pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades, as intencionalidades, os sentidos e os processos necessários às práticas educativas nos vários contextos socioculturais, configurando-se como uma forma de ação solidária para desafiar as obviedades e democratizar os conhecimentos culturais, num esforço de criatividade coletiva (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Saviani (1990) destaca que a própria natureza educativa requer reflexão e questiona se seria algo menos nobre do que pensar a política, a história, a sociedade, o conhecimento e a religião. A pedagogia explora o fenômeno humano em sua totalidade "em torno dos processos que correspondem à ação educativa" (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Para Dewey (1959, p. 6), "toda prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo". Para tanto, a teoria e a prática da educação deve desenvolver o interesse humano e estimular o aprender a aprender como fundamento da transformação da que realidade que a constitui.

Para tal é preciso analisar também a formação de educadores conforme Dias e Severo (2023) “é indispensável na formação de educadores que atuam em contextos sociais diversos, atendendo a diferentes demandas da formação para cidadania especialmente em contextos não escolares, mas que tal importância contrasta com o baixo volume de publicações no Brasil”. Pois “o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006, p. 28), um “direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível” de um projeto humano e social (CHARLOT, 2013, p. 49).

Não podemos esquecer que o conhecimento está em constante transformação e sendo abordado por diferentes ensinos. Sendo assim, não podemos negar a presença das tecnologias nos contextos educacionais e sociais como parte desse processo de construção do conhecimento.

Sobre isso Boaventura Santos (2003, p. 56) afirma:

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A tecnologia na vida em sociedade exige “um processo de ação-reflexão-ação” (NAKASHIMA, 2014, p. 31). Ou seja, “defende-se seu uso e a experiência tecnológico em todos os níveis [...] de modo consciente e com papeis bem claros, a máquina opera para atender as necessidades da humanidade e, não o contrário, escravos da técnica” (ARAÚJO, 2015, p. 23).

Para Habermas (2015, p. 93), as redes digitais e os processos democráticos encontram-se em “liqueficação comunicativa da política” e das formas de vida pela interdependência, que conduzem a revoluções nos métodos de transmissão eletrônicos e geram patologias da comunicação social (fake news).

A educação deve recuperar sua capacidade formadora de opinião dentro da sociedade cada vez mais complexa e plural.

O conhecimento tecnológico tem capacidade formativa conforme seus usuários, comunidade digital, tem compromisso com o que outro interpreta ou refleti em sua relação interpessoal. “A maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados” (VALENTE, 1993, p. 25) e, consequentemente, fornecer condições da autorreflexão coletiva, no sentido de problematizar as ideologias, os mecanismos hiperconectados e ações políticas descentralizadas.

Conforme Libâneo (2010, p. 97):

> A educação não formal tem grande potencial a ser explorado, no que diz respeito aos processos fundamentais da condição humana e à capacidade de motivar para o aprendizado colaborativo, pois visa o desenvolvimento de competências sociais em uma visão holística e estética do reconhecimento das práticas educativas realizadas em sociedade.

Como se deve feito com as tecnologias e seus meios são necessários uma revisão constante das verdades absolutas resultantes dos processos educacionais. “A construção de uma sociedade democrática exige pressupostos de uma pedagogia social que transcenda a objetificação e treinamento do sujeito, no sentido de projetar a mudança social à construção de círculos de cultura no plural”

(FREIRE, 1996).

ÉTICA E MORAL

Ao passo que se verifica uma nova pedagogia social sensível aos avanços tecnológicos nas escolas como fora se faz pertinente retornamos a ética e a moral, ou seja, refletir como estes valores socioeconômicos culturais estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e vice-versa.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 36):

> Não é possível pensar os seres humanos longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico e amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formal.

Marilena Chauí (1999, p. 339) afirma que:

> A ética é uma reflexão antropológica que conduz necessariamente a uma indagação sobre o sentido do homem, enquanto que a moral, uma reflexão comportamental, explicita as normas que devem pautar a ação humana para realizar o sentido do homem revelado pela ética na sua dimensão antropológica.

Diante disto, se identifica a necessidade da racionalidade. O que acontece através da conduta ética. Quando falta ética na conduta dos indivíduos pressupus a falta de racionalidade, consciência. Assim agem impulsivamente guiados pela satisfação imediata dos desejos e suas decisões e ações podem afetar somente a ele, mas também uma sociedade inteira.

Mais adiante Ávila (2001) afirma que a ética é um dever que o homem tem com Deus e com a sociedade uma relação da preservação e a busca pelo bem viver e a felicidade, ou seja:

> A ética, parte da filosofia que estuda os deveres do homem para com Deus e a sociedade, vem do ethos, termo grego que significa o conjunto de condutas morais pelas quais o grupo humano, mesmo antes de qualquer prescrição codificada, busca padrões de viver e conviver que lhes garantam sua preservação e desenvolvimento, de maneira a atingir o nível possível de felicidade, numa vivencia sensata. Ética e a reflexão racional sobre o ethos, e se distingue da moral, que é uma ciência normativa (ÁVILA, 2001, p. 43).

De acordo com as duas citações pode-se entender que a ética é uma ciência que estuda a conduta humana e deve estar pautada na racionalidade na convivência em sociedade promovendo o bem comum.

Rios (2011, p. 23 - 24) comenta em seu livro o conceito de ética, de acordo com ela: “A ética se apresenta como reflexão critica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem”. Nesse sentido cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver – claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. É nesse sentido que ela se confunde com a moral.

Com base na afirmação de Terezinha Azerêdo Rios, podemos dizer que a ética e uma reflexão crítica da realidade na qual o individuo esta inserido que permeia a racionalidade nas dimensões políticas, sociais e culturais.

Segundo Mário Sérgio Cortella (2010, p.1):

> Ética e o conjunto de valores e princípios que utilizamos para decidir e orientar nossas ações em relação as três grandes questões da vida humana – querer, dever, poder que são exatamente os territórios de nossa ação. Em ultima instancia, a palavra ética, de origem grega remonta o vocábulo do século VI a.C. o qual significa a “Morada do humano”, isto é, o que nos da identidade, o que nos separa do mundo selvagem do mundo animal. Aquilo que nos faz conviver de forma fraterna. A palavra “ethos” significa o lugar onde nos abrigamos no qual é preciso haver princípios e valores é exatamente chamamos de ética, ou seja, as regras da casa.

Verifiquei que a ética é uma reflexão racional da convivência em sociedade promovendo o bem comum.

No entanto, a moral confunde se com a ética.

A moral foi instituída a partir da percepção do homem, que para viver em sociedade era necessário instituir regras, como já citado no tópico anterior, que vivemos em uma sociedade pluricultural, diversificada, em relação a valores, crenças etc. As pessoas não são iguais, têm sua subjetividade. A moral constrói um conjunto de regras para controlar o comportamento dos sujeitos, e aquele que foge a estas regras é considerado imoral.

Para Aranha e Martins moral é definida como... “conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens” (2003, p. 274).

Cada sociedade institui suas regras mediante seus valores e cabe ao cidadão respeitá-las, para que a convivência entre os sujeitos aconteça de forma harmoniosa e organizada. Os valores diferem de uma sociedade para outra, e são os próprios homens que os criam ao relacionar entre si e com a natureza.

Não pude deixar de citar que a moral está intrinsecamente ligada ao poder, a política, em que os que possuem mais poder acabam impondo regras sobre o outro, que na maioria das vezes são favoráveis somente ao detentor deste poder, ou até mesmo sobre uma sociedade inteira. Isto acontece e verifica-se que muitas destas pessoas a quem são impostas as regras as aceitam “cegamente”.

Percebe-se diante disto relevância do senso critico que leva o individuo a investigar estas regras para averiguar se são de fato benéficas ou não, se contribuirão ou não para a convivência harmoniosa entre os sujeitos de uma sociedade.

A importância da ética ao relacionar-se com a moral. Enquanto a moral impõe regras, a ética busca sua fundamentação, sua essência; ela não impõe como a moral, mas faz um estudo critico que procura fundamentar estas regras impostas pela moral.

A ética se apresenta como uma reflexão critica sobre a moralidade, sobre o comportamento do homem em sociedade.

Com base nos fatos até aqui mencionados, podemos dizer que a moral é normativa, pois impõem regras, normas que deverão ser seguidas pela sociedade.

Sobre os fatos até aqui compartilhados, podemos dizer que a ética ou a moral proporciona ao individuo reflexão sobre a possibilidade de viver com mais dignidade, pois quando exerce critica

sobre a sociedade e a cidadania buscando fundamentá-la, e, consequentemente traz argumentos na pedagogia social com ou sem o uso da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou perspectivas da pedagogia que inspiram novas formas de linguagem e suas relações na educação que valoriza a diversidade e suas demandas de reconhecimento social como igualdade e inclusão derivados diretos da democracia, além uma reflexão sobre as tecnologias de interação humana. Uma vez que o conhecimento está em transformação pela articulação da realidade, dentro e fora da escola, e com experiências tecnológicas. Por tanto, a pedagogia social traz possibilidades a transcender a instrumentação digital em favor do reconhecimento das relações sociais e experiências coletivas como a formação, a sociabilização e a ética pensar na constituição do sujeito no mundo com os outros, orientação e pertencimento.

A pedagogia social indica as novas ideias e ações articuladas à cultura das mídias, pois são “[...] elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados na nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas” (FANTIN, 2006, p. 39). Nesse cenário, “a exclusão digital não é ficar sem computador ou telefone celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material” (SCHWARTZ, 2000).

É necessário pensar práticas de ensino-aprendizagem que fortaleçam o reconhecimento do outro e dos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos, políticos da dinâmica social e de incorporação dialética da realidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução a Filosofia.** São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, R. H. P. **Advento da emancipação humana pelo estatuto das redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa**. 2015. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ÁVILA, C. M. **Gestão de Projetos Sociais.** Ed. rev.3, São Paulo: Associação de Apoio ao Programa de Capacitação Solidária, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 328, 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. 2015. Disponível em: <http:// www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação com Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEED-MEC, UNESCO, 2007.**

CASTRO, J. A. **Bem-estar social brasileiro no século XXI: da inclusão ao retorno da exclusão social.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e0222141, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019222141

CHARLOT, B. **Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber.** In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. **Iniciação a Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. **O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-16, 2019.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. **Ressonâncias das tecnologias digitais na educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, p. 31-45, jan. 2019.

CORTELLA, M. S. **A Ética e a produção do conhecimento hoje**. Revista PUCVIVA, n. 27, 27. Mar. 2010.

DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, L. S.; SEVERO, J. L. R. L. **Mapeamento de Teses e Dissertações sobre Pedagogia Social e Educação Social no Contexto Brasileiro**. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 24 - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018). Anais [...]. ANPEd NE, de 19 a 22 de novembro de 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3717-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso 4 mar. 2023.

FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan.-mar. 2006.

HABERMAS, J. **Um perfil filosófico-político.** In: SADER, E. **Vozes do século: entrevistas da New Left Review.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, E. R. **A pedagogia social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais**. Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: ABES, 2010.

MARTINI, R. M. F. **Notas sobre a filosofia de Paul Ricoeur**. Disponível em: <http:// sites.google.com/site/hipertextoricoeur/home>. Acesso em: 06 jan. 2023.

NAKASHIMA, R. H. R. **A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por ambiente virtual.** 2014. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. **Contribuições da filosofia para a educação.** Em aberto, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan.- mar. 1990.

SCHWARTZ, G. E**xclusão digital entra na agenda econômica mundial.** Folha de São Paulo, São Paulo, 18 jan. 2000.

SERRES, M. Polegarzinha. **Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do Computador na Educação.** Em aberto, Brasília, v. 12, n. 57, p. 3-16, jan.-mar. 1993.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2010); Pós Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Julieta.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estudar e refletir sobre a importância da afetividade no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Como educadores precisamos entender e analisar o papel da afetividade como fator importante no relacionamento entre professor e aluno no âmbito escolar, contribuindo para a formação integral da criança. Relações afetivas são construídas na vivência particular de cada relação, ao passo que damos aberturas para os nossos sentidos se conectarem com os pequenos. E é preciso ter mesmo um olhar individual, pois cada criança é única, com suas necessidades e especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Afeto; Primeira Infância; Família; Ambiente.

INTRODUÇÃO

O afeto é fundamental desde o período intrauterino. Ao receber afeto, a criança tem um ambiente de segurança, sente que é amada, que tem alguém responsável que cuida dela. Isso é essencial para o desenvolvimento, para a autoestima, para que tenha tranquilidade e confiança.

A primeira infância é considerada uma fase de extrema importância pelo fato de que as crianças estão formando sua personalidade por intermédio de tudo que está à sua volta.

A relação de aprendizagem da primeira infância não se fecha apenas entre pais e filhos, é uma relação socioafetiva que abrange tios, avós, primos e a sociedade em geral.

De acordo com o relatório “Early Moments Matter for Every Child“, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apenas 15 países – incluindo Cuba, França, Portugal, Rússia e Suécia – adotam as três políticas fundamentais para apoiar o desenvolvimento saudável do cérebro das crianças. São elas: dois anos de educação pré-primária gratuita; pausa para amamentação no trabalho para as novas mães durante os primeiros seis meses; e licença parental adequada. Essa

lei tem como objetivo proteger a primeira infância, de forma com que seja entendida socialmente a importância desta etapa infantil.

O Neurodesenvolvimento é o nome que se dá ao desenvolvimento do sistema nervoso, o que inclui um conjunto de habilidades como linguagem, motricidade, capacidades sensoriais, cognição, etc. O neurodesenvolvimento infantil, por sua vez, é um processo dinâmico e individualizado, dividido por etapas sequenciais que vão ficando cada vez mais complexas até a criança atingir sua autonomia. O desenvolvimento tem início já na gravidez, em torno do terceiro mês, quando ocorre o desenvolvimento dos órgãos e sistemas, e continua durante toda a infância, de maneira psíquica e fisiológica.

Os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente ricos em ganhos psicomotores, nesse período é importante que ela tenha um ambiente familiar amoroso e seguro, para que ela possa ter um desenvolvimento saudável. No entanto, quando a criança não tem um pleno desenvolvimento por motivos patológicos, pode ser desencadeado o que se chama transtorno do neurodesenvolvimento infantil, que podem ser notados no início do desenvolvimento intelectual ou quando a criança ingressa na escola. Esses transtornos devem ser diagnosticados o quanto antes, para proporcionar uma melhor qualidade de vida para a criança.

O QUE É AFETO?

Segundo o médico pediatra Marcelo Lamposkly trata-se de uma série de sentimentos de um indivíduo para outro, como amor, carinho, cuidado, atenção, compaixão, generosidade e doação. Pode ser demonstrado de diversas formas: com palavras, gestos, abraços, beijos, conversas… No caso das crianças, falamos também em dar colo, cantar músicas de ninar, segurar os dedinhos, dar banho, amamentar, alimentar e em todos os outros momentos que conectam a criança com o adulto que cuida.

Tais momentos são essenciais para o desenvolvimento, que é a capacidade que a criança tem de, com o passar do tempo, adquirir habilidades e funções cada vez mais especializadas.

O desenvolvimento infantil é marcado, por fases, etapas e estágios, dependendo da concepção dos autores que o descreve. O pediatra Lamposky denomina esses períodos de eixos. “O eixo motor, por exemplo,” é quando a criança começa a sustentar o pescoço, virar de lado, sentar sem apoio, levantar, engatinhar, andar… Há o desenvolvimento da linguagem, que começa com a ‘blablação’, que são alguns sons que o bebê emite até ele começar a verbalizar, juntar palavras. Existe o eixo social, que é o afetivo, a capacidade de interagir inicialmente com os pais, depois com parentes, conhecidos e, mais para frente, na escola, na sociedade. O eixo adaptativo, que é o desenvolvimento das capacidades de se adaptar a diversas situações que vão sendo apresentadas e, por fim, o eixo cognitivo, que inclui raciocínio,inteligência e memória.

> E a afetividade é a energia que move as ações humanas, sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem (Piaget 1996, Apud Garcia 2014).

O AFETO E A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE

As neurociências evidenciam que o cérebro e as suas funções sensoriais, motoras, emocionais, cognitivas superiores e mentais, indispensáveis ao comportamento adaptativo humano, possuem uma base biológica de programação inata. No entanto, para um desenvolvimento saudável, os primeiros anos de vida dependem fortemente de estímulos positivos do ambiente, assim realçando a importância de relações afetivas positivas e um ambiente familiar sólido e pleno nessa fase da vida.

Ao longo do desenvolvimento humano, somos influenciados pelo ambiente em que vivemos e pela relação que nossos pais exercem sobre a vida dos filhos. Contextos violentos e abusivos podem desencadear estresse intenso e consequentemente ser prejudicial ao indivíduo. Por este motivo torna-se indispensável abordar os aspectos e consequências da parentalidade quando esta se dá de forma eficaz ou ineficaz. A parentalidade refere-se às atividades propositais no sentido de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança num ambiente seguro, de modo a socializar a criança e atingir o objetivo de torná-la progressivamente mais autônoma.

As práticas parentais podem ser denominadas como ações técnicas e métodos específicos usados para ensinar um determinado valor ou chamar a atenção da criança para adotar ou corrigir certas atitudes e comportamentos, e podem ser divididas em práticas parentais positivas e negativas:

As práticas parentais positivas favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na primeira infância e as que mais se destacam são o comportamento moral, as expressões afetivas, o envolvimento dos pais no brincar, o reforço e a disciplina adequada.

As práticas parentais negativas dificultam o desenvolvimento da criança e se fazem presentes em forma de palmadas, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, disciplina coercitiva, punição inconsistente, monitoria estressante e comunicação negativa.

Sabendo que é durante a primeira infância que ocorrem os períodos sensíveis da plasticidade cerebral, a estrutura cerebral torna-se altamente receptiva a estímulos negativos e positivos, permitindo a construção ótimas de habilidades, mas também sendo extremamente vulnerável a potenciais efeitos nocivos do meio, ou seja, quando uma criança vive em um ambiente onde há práticas parentais negativas e consequentemente um ambiente tóxico, seu neurodesenvolvimento é prejudicado.

Essa condição pode levar a alterações deletérias no indivíduo e aumentar a propensão ao desenvolvimento de doenças. Tais alterações podem ter impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, como dificuldades em se comportar em contextos sociais.

Segundo Gomes (2014) o início da vida psíquica do bebê é bastante nebulosa, no qual, o sensitivo e o emocional se confundem dessa forma toda a percepção do bebê está ligada ao afeto.

Para Abuchaim (2016) devido ao fato de ainda não terem desenvolvido sua autonomia há uma tendência de vincular-se afetivamente a um cuidador, principalmente nos momentos de estresse. O papel desses cuidador será apresentar o ambiente ao bebê, e este que por estar o tempo todo absorvendo e armazenando experiências em sua memória sofrerá o impacto desse ambiente na sua confiança, afetividade e subjetividade.

Ainda segundo Abuchaim (2016) isso significa que, nesta etapa da vida, tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ele, a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que os elementos objetivos da realidade exterior.

Crianças que crescem em um ambiente de bem estar e proteção emocional têm maior tendência a desenvolverem vínculos afetivos mais fortes e seguros com seus cuidadores.

Para Pereira (2017) estabelecer esses vínculos de maneira saudável, à família além de proporcionar cuidados básicos, deve garantir afeto, confortar e acolher a criança em momentos de desconforto, pois é a partir deste contato que as relações emocionais e psicossociais do sujeito se iniciam).

Segundo Oliveira (2018) o vínculo mãe-filho é importante, pois, na maioria dos casos, ela é a responsável por apresentar o mundo a seu filho, e este é um dos principais fatores para o desenvolvimento da afetividade e subjetividade da criança.

Na visão de Santo (2016) as experiências e ações da mãe durante o primeiro ano de vida do bebê têm enorme influência no desenvolvimento de sua personalidade, principalmente as inconscientes, que poderão ser as de maior importância para a construção de vínculos afetivos saudáveis. A maneira como a mãe alimenta e acalenta o filho tem enorme significado no seu desenvolvimento, sendo a amamentação um dos momentos de ligação mais íntima entre a mãe e seu bebê.

Segundo Winnicott (2006) outro fator fundamental para assentar as bases da personalidade da criança é a maneira com que é segurada no colo. Crianças que são seguradas no colo de maneira suficientemente boa desenvolvem-se melhor emocionalmente. Dessa forma, crianças que crescem em um ambiente afetivo e com uma base familiar segura, desenvolvem um apego que não se sente desamparada ao afastar-se da mãe.

Segundo Santo (2016) a participação paterna se dá no que é chamado de paternidade afetiva, que proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento na fase de dependência absoluta do bebê. A presença do pai leva a uma melhora na relação conjugal e maior qualidade nas respostas da mãe, favorecendo o desenvolvimento infantil saudável. Pais participativos, carinhosos, encorajadores e que são capazes de impor limites adequados aos seus filhos aumentam a probabilidade dessa criança se expressar e ser mais confiante em si mesma e no ambiente, reduzindo os riscos de comprometimento no seu desenvolvimento emocional. Porém, quando estes vínculos não são bem construídos, a criança pode passar pelos processos de privação e deprivação. A privação ocorre no período de 0 a 6 meses, quando o bebê ainda é absolutamente dependente e pensa que ele e sua mãe são um só. Enquanto na deprivação a criança já faz esta diferenciação, e ocorrem entre os 6 meses e 2 anos de idade. No caso de uma afetividade mal construída por parte de seus cuidadores, a criança vai direcionar seus problemas para o ambiente, podendo tornar-se agressiva e destrutiva.

Segundo Pereira (2017), a falta de afetividade nos primeiros anos de vida pode causar diversas consequências, visto que, as crianças além de sofrer pela má relação com os cuidadores, ainda terá de lidar com as dificuldades causadas pelo mal desenvolvimento. Estas crianças podem apresentar grandes dificuldades para estabelecer relacionamentos, interações sociais, isolamento e desconfiança por medo de sofrer novos tipos de maus tratos. Podem apresentar problemas de

cognição, além de falta de concentração e hiperatividade que podem prejudicar seu processo de aprendizagem e desempenho escolar.

Uma criança que ficar grandes períodos separados de sua cuidadora primária durante a primeira infância pode sofrer danos severos à estruturação da personalidade, desenvolvendo dificuldades para se relacionar e criar vínculos, além de reprimir seus sentimentos.

Segundo Silva (2012), a falta de afeto dos pais também pode gerar síndromes psicológicas em decorrência direta dessa falta, como os sintomas de borderline e narcisismo, por exemplo. Certas psicopatias também podem estar associadas ao desamparo na infância, como em situações em que a criança foi separada ou privada de seu vínculo por um período significativo podem gerar sentimentos ligados ao medo da perda do amor e desencadear estes sintomas A família de cada indivíduo é o agente socializador por conta do meio e da sua situação física e social. Em síntese, podemos dizer que, com o abandono ou a ausência dos pais na infância, a criança pode desenvolver várias contrariedades que podem refletir na sua adolescência e vida adulta. A privação afetiva de uma criança nessa fase tão importante de sua vida poderá acarretar em conflitos internos e externos como o surgimento de uma possível barreira no desenvolvimento da autoestima, que é o principal bloqueio de um comportamento antissocial.

A falta de afeto das figuras parentais influencia de tal forma, podendo ocorrer modificações no comportamento com a finalidade de chamar atenção. Comportamentos esses que incluem pequenos delitos como furto, vandalismo, roubo, ou até mesmo mudanças no modo de agir como agressividade e hostilidade. Podemos citar também comportamentos desestruturantes no indivíduo como insegurança, medo, pensamentos negativos, e baixa autoestima.

INFÂNCIA E AFETO NOS DIAS ATUAIS

Vivemos uma época muito complexa, em que a infância é o centro das incertezas. As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas alteraram dramaticamente a estrutura da vida familiar, cujos efeitos podem ser claramente observados na vida das crianças.

Mudanças significativas nos hábitos diários alteram o ritmo e os horários das crianças pequenas, que passam a ter estilos de vida mais individuais e sedentários, em detrimento do convívio social, da atividade física, da imaginação e da autonomia da criança.

A dinâmica criada por essas mudanças leva ao isolamento e à adultização das crianças, expondo-as à mesma dor e estresse que os adultos e, em muitos casos, causando danos físicos e psicológicos.

A urbanização acelerada e sem planejamento, combinada com o medo do aumento da violência, ergueu muros e fomentou uma cultura de confinamento. Além disso, os valores da sociedade de consumo tomaram conta do mundo infantil. Ela é intensamente exposta a conteúdos que estimulam o consumismo e seduzida pelo fascínio de um mundo moderno e repleto de inovações tecnológicas, em que seu tempo e espaços de entretenimento são invadidos e diminuídos.

Esse é o panorama da infância atual, situação pouco propícia ao desenvolvimento saudável das crianças nessa fase tão importante da vida. A infância é quando construímos os alicerces que sustentam tudo o que vem depois – um alicerce sólido que sustentará a juventude futura, a maturidade e até o envelhecimento. A qualidade das interações sociais nesta fase é a base para a construção de memórias emocionais significativas que contribuirão para a formação da moralidade, resiliência, empatia, cooperação e atuação ativa na sociedade.

A infância não é uma fase esquecida da nossa vida adulta, é um ciclo da vida que retorna e se renova. Ao longo de nossas vidas, ecos das crianças que fomos um dia continuam a ressoar em nós.

Hoje, sabemos que a qualidade do cuidado parental que uma criança recebe é fundamental para a estrutura do cérebro de uma criança e sua futura saúde mental. Suas experiências tiveram efeitos duradouros na estrutura do cérebro. No início da vida, 700 a 1.000 conexões cerebrais são formadas a cada segundo, estabelecendo as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional.

Os gestos do adulto durante a alimentação, o banho, o chacoalhar, a troca de fraldas e seus sentimentos em relação à criança podem provocar respostas agradáveis ou desagradáveis. É necessário que a criança tenha uma relação afetuosa, feliz e estável com sua mãe ou cuidadora em seu lugar para formar apego e vínculo, que são a base para o desenvolvimento da personalidade, do caráter e das habilidades. saúde mental pessoal.

Todo o ambiente em torno de uma criança e os estímulos sensoriais que ela recebe deve ser amigável para ela - texturas, cheiros, imagens e sons, oferecendo uma experiência verdadeiramente humana por meio de expressões faciais, expressões e sorrisos, toque, tom de voz e gestos lúdicos.

As crianças há muito tempo são completamente dependentes de outras pessoas para alimentação, cuidados de saúde, proteção, apoio emocional e estimulação, que são fundamentais para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Portanto, os educadores que trabalham com a primeira infância devem ter consciência do quanto seu papel é importante na vida de cada criança, e como lidar com cada uma delas é algo a ser planejado, estudado, e com várias trocas de informações com os familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar informações sobre a importância da afetividade na primeira infância, a partir da sustentação teórica que o embasou, buscou-se compreender as relações afetivas entre cuidadores e crianças, seu papel na construção da personalidade e as consequências da falta de afetividade na primeira infância.

Por meio da bibliografia consultada e estudada concluímos que a demonstração de afeto, garantia de cuidados básicos e um bom ambiente familiar são primordiais para o desenvolvimento saudável da criança. Além disso, é importante salientar que, por ser um período bastante sensível para a constituição psíquica do bebê, falhas graves nos seus cuidados podem gerar danos irreversíveis à

estruturação de sua personalidade, podendo desenvolver também algumas doenças psicossomáticas.

Os teóricos citados neste artigo relatam sobre as implicações da falta de afeto ou até mesmo pela falta de cuidados considerados básicos como a alimentação e higiene, no qual se percebe o quanto a qualidade familiar é importante para a estruturação do ser em todas as fases da vida. Apontando para que o sujeito tenha um crescimento considerado saudável é preciso que tenha uma infância tranquila, acompanhada de cuidados, carinho e afeto.

Sendo assim, a afetividade é primordial na formação psíquica do indivíduo, sendo que, sem ela, há um desvio na conduta da personalidade do ser humano. Para existir um vínculo afetivo saudável, precisa haver uma referência que dê suporte na formação da criança, podendo ser os pais, ou uma pessoa que desempenhe um papel importante nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Pia Rebello. **Early Moments Matter for every child**. UNICEF, New York, 2017.

BUCHAIM, Beatriz de Oliveira [et al.]. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2016.

OLIVEIRA, Tayná Luiza dos Santos de. **Relação entre o vínculo mãe-filho e a psicossomática na primeira infância.** Revista da Graduação de Psicologia da PUC Minas, Minas Gerais, v.3, n.5. 2018.

SANTO, Celeste Sá Oliveira do Espírito; ARAÚJO, Maria Antonieta Nascimento. **Vínculo afetivo materno: processo fundamental à saúde mental.** Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Bahia, v.5, n.1. 2016.

PEREIRA, Daniele Rayane Barbosa; SOUZA, Daniela Heitzmann Amaral Valentim de. **Privação afetiva e suas consequências na primeira infância: um estudo de caso.** In: Anais. III Conbraces: Centro Universitário de João Pessoa, 2017.

GOMES, C. A. V. **Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos**. Perspectiva, Santa Catarina, v. 32, n. 3, 2014.

SILVA, H. F. D. **A família e o afeto: o dever fundamental dos pais em dar afeto aos filhos como mecanismo de proteção ao desenvolvimento da personalidade e concretização da dignidade humana**. Nomos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (PPGD/UFC), Ceará, v. 32, n. 2, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS
Graduação em: Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Teresa Martin Ano de conclusão: 2008. Cursando Pós-graduação em Educação Especial. Professora na Educação infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. Para tal, será utilizado o conhecimento como meio de desenvolver práticas no contexto escolar onde, na educação infantil, sobretudo, pode-se viabilizar tais estudos por meio de múltiplos métodos, como por exemplo, por meio da leitura, movimentos corporais, arte, entre outros. Transcorreu, ainda, sobre o olhar brasileiro, dentro da legislação, frente a cultura africana. A Educação Infantil dispõe de espaços elevados para lidar com a diversidade étnica existente na cultura brasileira, porque é nesta fase da educação básica que se inicia o processo de escolarização da criança. O artigo a seguir tratará sobre a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, considerando-se os níveis de dificuldades em abordá-las no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Africana; Afro-Brasileira; Responsabilidade; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o lugar proposto para a construção do conhecimento, no desenvolvimento de um ser crítico e atuante enquanto cidadão, estabelecendo-se ali o respeito aos direitos humanos, ou seja, um espaço ideal para a equalização das diferenças enfatizando-se o valor das multiplicidades culturais que compõem a sociedade em sua totalidade.

A pesquisa a seguir discutirá aspectos relacionados à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, permitindo-se, por meio do estudo, desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança.

A Constituição da República Federativa do Brasil determina que: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e

a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social" (BRASIL, 1988, p. 1).

Esses princípios estão em conformidade com a Declaração dos Direitos Humanos e, dentro das cláusulas adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, que estipula que o trabalho com a diversidade deve refletir o respeito às diferenças e diversas manifestações culturais. E, a escola, no seu papel de Instituição, deve aperfeiçoar conhecimentos no mesmo instante em que compreende que a sociedade é ativa que progride em transformações históricas constante, considerando-se que o método eficaz no processo de transformação social é a "quebra" de paradigmas existentes responsável pela proliferação do preconceito, que deve ser estabelecido por meio de transformações profundas da estrutura existente no indivíduo, incluindo a sociedade como um todo.

Assim, o principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. Ao trazerem os negros africanos para o Brasil, os portugueses colonizadores fizeram de tudo para dizimar a cultura, arte, dança e até a religião deles, mas o que se observou ao longo dos séculos foi a construção de uma cultura de resistência que os escravos mantiveram e passaram de geração em geração. Sendo está cultura de resistência, foi discriminada por muito tempo, sendo taxada de imprópria e indecente pelos preceitos de outras culturas, "Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes" (SANTOS, 2013, p. 80)

Mesmo tendo passado mais de um século do fim da escravidão no país, nota-se que a condição de subserviência, e exclusão que negros e índios experimentam ainda persiste mesmo que de forma velada. O advento da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da cultura e da História da África e dos Afrodescendentes na educação brasileira como forma de valorizar e resgatar essa cultura e sua importância na formação étnico e social brasileira foi uma forma de dar a devida importância a cultura africana e de resgatar essas etnias a importância de sua condição.

LEIS QUE IMPLEMENTAM A HISTÓRIA DA ÁFRICA

A Constituição Federal de 1988 determina o direito da criança à educação, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996; no entanto, tais práticas muitas vezes são desviadas pelas políticas públicas, assim como outros fatores.

A educação infantil foi redefinida e oferece espaço para as questões relacionadas à diversidade e seus objetivos básicos: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação". (BRASIL, 1988). Assim, o ano de 1996 tornou-se essencial para a educação brasileira, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96 juntamente com a Constituição estabeleceram ações no tocante ao resgate da

valorização da pluralidade cultural: A Lei Nº.10.639/03 constitui-se em elemento essencial no processo de construção/reconstrução, conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado os conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALENTIM; BACKES, 2007, p.3).

Uma das cláusulas mais importantes da lei 10.639/03 refere-se à questão da diversidade que se faz presente no artigo 26, onde propõe a regulamentação dos currículos das escolas para a existência de uma base nacional comum, que esteja em conformidade com as características locais da sociedade sobre as questões sociais, culturais e econômicas, como se verifica no parágrafo quarto: § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p.24).

Assim, surgiu a Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n° 9.394 de 20 de novembro de 1996, estabelecendo-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Este documento altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em artigos que fala sobre a abrangência no ensino fundamental, médio, oficiais e particulares na introdução de estudos e conteúdos em seus referentes currículos sobre o estudo da História da África e dos africanos, suas lutas em terras brasileiras, sua cultura dentro do Brasil e sua participação dentro da sociedade. Além de instituir no calendário letivo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Na Educação Infantil assinala-se ainda a Lei nº 10.639/2003, que conforme o Plano Nacional de Implementação, considera que:

“As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência devem ser respeitadas, não por uma rogativa ética, social ou religiosa, mas porque essa é a atitude esperada da sociedade e da escola democrática atentas à infância.

Portanto, as ações juntamente ao currículo da Educação Infantil deverão se questionar o tratamento educacional oferecido às crianças negras, brancas e outras etnias, bem como suas famílias e histórias: Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a Educação Infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna?

A presença negra – componente importante da nossa formação social e historicamente - se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como? Essas perguntas ampliam-se a todo e qualquer professor da Educação Infantil, quer o que trabalha com crianças dos meios populares, quer o que atua em instituições particulares de ensino. Não é preciso ter a presença da população negra para aprender a saber respeitá-la (Educação das Relações Étnico-Raciais e

o Ensino das Culturas e História AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, Secretaria de Estado da Educação de Porto Alegre, 2017, p. 71,72).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda acreditam firmemente que as crianças dessa idade não precisam aprender sobre cultura, ainda que determinado em lei, pois, para estes, ainda não está nítido seu papel no desenvolvimento em sala de aula (ABOI, 2017).

Porém, ainda que nesta fase, é fundamental se mostrar a diversidade cultural para anular qualquer paradigma, abrindo os olhos da criança para o diferente, por meio do conhecimento e sabedoria. Outra questão se dá pelo fato de as escolas não dispor de uma formação especial para os educadores sobre da cultura africana e afro-brasileira, existindo-se pouco conhecimento sobre a temática (AFRO--BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, 2017).

O racismo estrutural e institucional dimensionou de tal forma a sociedade brasileira que o de favorecimento dos negros em relação aos brancos não é visto como relativos à raça, mas sim apoiados em mecanismos que legitimam discursos racistas como o da democracia racial, que isenta a sociedade da discriminação e enaltece o discurso de igualdade de oportunidades.

Nesse cenário, a precariedade de acesso ao trabalho, por exemplo, é justificada pela incapacidade pessoal dos negros e não pela estrutura desigual e racista do mercado, assim como as ações afirmativas são refutadas sob o pretexto de contrariar a meritocracia.

O racismo institucional culpabiliza as vítimas de suas ações ou omissões ao desconsiderar a posição histórica da população negra na sociedade brasileira. Da mesma forma, o Programa de Combate ao Racismo Institucional, uma parceria entre setores governamentais no Brasil, define o racismo institucional como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica.

Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância.

O racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Dessa forma, o racismo institucional age na esfera pública de forma a reproduzir e produzir a hierarquia social excludente baseada na cor.

No campo da economia, por exemplo, embora quem mais reclame das taxas tributárias sejam os empresários e os pertencentes às classes sociais mais elevadas, pela dinâmica em que ocorre a tributação no Brasil, quem mais é afetado pela carga tributária são as mulheres negras, notadamente pertencentes à base da pirâmide social no Brasil.

AMPLIANDO OS CONCEITOS CONTRA O RASCIMO ESTRUTURAL

O Brasil foi o último país das américas a abolir a escravidão, dito anteriormente, trazemos

em nossas falas e atitudes resquícios dos quase quatrocentos anos desse período vergonhoso da história brasileira.

Repetimos termos aleatoriamente sem nos importarmos com o real sentido daquilo que dizemos. Quando naturalizamos estas falas mostramos nitidamente a opressão e o racismo impregnados à nossa visão de mundo.

Supondo que a pior e mais cruel delas seja se referir aos negros que foram capturados e trazidos para o Brasil como escravos.

Denominá-los como escravos além de destituí-los de qualquer direito, subentende que esta é uma característica ou condição inerente àquele ser humano ao qual este substantivo foi atribuído.

Não cabe explicar a violência simbólica impregnada nesses termos, mas que o racismo deva ser repensado primeiramente dentro de cada um de nós e dos nossos atos. Ressignificar estas e tantas outras falas e não as reproduzir é importante, mas não é a única maneira de erradicar esse mal que acomete a humanidade.

Infelizmente, essas expressões são heranças de uma sociedade racista e machista. Essas expressões que reforçam preconceitos e fortalecem a crença racista que hierarquiza as culturas e as pessoas, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

A linguagem é poder, quando expressamos o lugar que ocupamos na sociedade, ou que queremos ocupar, e o lugar que queremos que o outro ocupe na mesma sociedade. Ao expressar, estamos mostrando o que pensamos sobre o outro, sua forma de existir, de agir, sua função social, seus direitos e deveres: “parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma linguagem. Um vocabulário no qual possamos todos nos encontrar na condição humana.” (GRADA KILOMBA, 2019).

Essas expressões naturalizam o preconceito racial, reforçam os privilégios dos brancos, colocam as pessoas negras numa condição de impossibilidade, de inferioridade, posição de diferença, não a diferença positiva, a diferença que diminui a condição social, promove o atraso de uma sociedade que é formada por uma maioria preta.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A compreensão de preconceito se dá por meio das relações de poder em diversas esferas, sejam estas, sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas, raça, etnia, cor, classe-social, gênero, diversidade, entre outras. Porém, todas as relações sociais que compõem os preconceitos existentes é, inicialmente, a falta de respeito à diversidade entre indivíduos de diferentes grupos, por meio de trocas sociais. Dessa maneira, analisar quanto a aceitação do diferente é papel principal para que tudo possa ser instituído e edificado. Faz-se necessário ressignificar a diferença, uma vez que esta não é ser melhor ou pior; simplesmente é.

> [...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros (BRASIL, 1998, p.04).

A discriminação contra o outro, muitas vezes é manifestada por meio de chacotas, brincadeiras de gosto duvidoso, olhares, manifestações preconceituosas que necessitam ser urgentemente abordadas no ambiente estudantil. Todos os dias ocorrem casos de preconceitos contra estudantes dentro das escolas, com piadas machistas, termos ofensivos, estereótipos afrontosos e sarcasmos o bullying em si. Necessita-se ressaltar que é responsabilidade da escola não colaborar com a promoção de tais preconceitos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p. 21).

O educador possui um papel social a abordagem sobre o preconceito, no instante em que articula sobre a temática abertamente, sem receios ou ofensas àqueles que cometem o crime da intolerância. Com afabilidade e boa comunicação pode-se eliminar não somente o preconceito, mas evidenciar que os indivíduos que cometem tais provocações identifiquem o quão são manipulados, uma vez que reproduzem o que é determinado por uma sociedade intolerante.

Assegurar que o preconceito é o mesmo que discriminação é sintetizar a totalidade do preconceito e da discriminação, sendo que ambos estão interligados, mas, não possuem o mesmo sentido significativo, porém, envolvem sentidos comuns e que, dependendo do contexto em que ocorrem, pode-se defini-los como intolerâncias que devem ser debatidas e questionadas. Discriminar o outro pela cor o direciona ao preconceito. O papel da educação é fundamental na construção de novos modelos de aprendizagem, relacionamento, produção e transmissão do conhecimento e, acima de tudo no combate ao preconceito ou discriminação contra o indivíduo.

Os movimentos sociais das ações políticas brasileira abrangem “minorias” que compõem as batalhas diárias na busca por cidadania participação democrática, sendo estes exemplos de resistências sociais que necessitam ser ouvidos e constituídos no contexto social e educacional, não simplesmente enquanto saldo de uma sociedade à margem, mas sim enquanto indivíduos sociais que estabelecem identidades e são responsáveis pela própria história, que precisam ser debatidas em sala de aula e, a partir de novos conceitos, o papel do professor é incentivar a edificação social de tais sujeitos, para que sejam legitimamente incorporados numa sociedade de direitos e deveres,

com a finalidade de aperfeiçoar novas visões de mundo.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, consequentemente, do respeito a ela". Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Assim, no instante em que se fala sobre Direitos Humanos, Preconceito ou Discriminação, infelizmente, a base curricular do Sistema de Ensino Brasileiro caminha lentamente na solidificação deles. Dessa maneira, a constituição da cidadania deve começar por meio de debates relacionados à temática num processo de ensino-aprendizagem mútuo, onde busca-se elementos a fim de que estas sejam abordadas juntamente com o grupo.

LITERATURA AFRODESCENDENTE

Observando o contexto social, político e econômico, torna-se óbvio que o negro ainda se encontra excluído na sociedade, são tratados de forma discriminatória e excludente. Ao longo do tempo, desde que o Brasil é um país, muitos movimentos sociais lutam pela igualdade entre os cidadãos, assim sendo, a literatura passa a ser um grito pela busca de condições igualitárias para todas as pessoas.

Ao longo da história escravocrata o preconceito racial se difundiu em toda sociedade e na literatura dos séculos XIX e XX há marcas de representatividade dos negros, mas de uma maneira pejorativa que denuncia o papel inferior que o negro deveria "ocupar", Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central" (RUFATTO, 2012, p. 20).

O negro dificilmente participa da trama de uma obra literária, principalmente como protagonista, isto só foi acontecer no romance Úrsula de Maria Firmino dos Reis. "Após diversas contestações e manifestações houve um avanço no cenário brasileiro quanto aceitabilidade da herança africana, no entanto, há muito a ser feito." (SANTOS, 2013, p.02).

Hoje em dia os afrodescendentes estão conquistando cada vez mais espaço, mais só depois de muita luta e insistência. Ora, como parte integrante da sociedade brasileira isso não deveria ser tão difícil assim.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes (SANTOS, 2013, p.80).

Nos dias atuais parece haver mais abertura e aceitação á literatura afrodescendente, mas no contexto social isto ainda é pouco. Por isso a lei 10639/3 foi feita, para que todo esse preconceito e as culturas dizimadas sejam conhecidas, discutidas e difundidas entre as pessoas. Os espaços de formação têm que incluir e disseminar estas culturas.

Há que primeiro repensar um novo currículo nas universidades, nos cursos de formação de História, Letras e Artes, o qual possa estudar criticamente as culturas e história Africana e as suas influências no Brasil para que possa com responsabilidade e representatividade planejarem um currículo e aplicá-lo nos ensinos fundamentais e médio de modo sistemático e formarem indivíduos humanos e sociais. (SANTOS, 2013, p. 83).

Assim sendo, as escolas precisam de um novo currículo, no qual todas as pessoas se sintam representadas, mesmo porque o Brasil não é um país de maioria branca. O papel da escola torna-se de formação, construção e mudanças de paradigmas incluindo as culturas indígena e negra.

A educação pode ser transformadora socialmente, portanto cabe a ela a conscientização dos alunos e famílias da diversidade cultural existente. É na escola que o aluno constrói o senso crítico e reflete sobre as condições do negro no país, então a literatura passa a ser um instrumento de denúncia ativa para abrir espaço de inclusão e cidadania.

> É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, traz medidas de inclusão destas culturas para o âmbito escolar. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (LDB, 1996, p.20).

Segundo Santos (2013), esta lei tenta mudar o histórico-cultural do país, incluindo o negro como povo formador da população e sociedade. Então, a literatura afrodescendente possibilita um estudo nas raízes histórica e cultural como forma de quebrar preconceito e discriminação. Assim esta lei estabelece as relações étnicos raciais existentes no país.

> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando- os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p. 31).

A literatura pode despertar o prazer pela leitura, mas também é movimento de reconhecimento, reflexão e ativismo. Estudar o cotidiano do negro, a luta pela liberdade, reconhecimento e a influência na gastronomia, dança etc., é um movimento de autoconhecimento. “A cultura popular brasileira tem uma forte característica do povo negro como nas cantigas, nos poemas demarcados em diversas regiões como Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outras” (SANTOS, 2013, p. 83).

> As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especiais para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-Brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicos e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (SANTOS, 2010, p. 01).

Se faz necessário, além de uma reestruturação nos cursos superiores para a formação dos professores, também uma conscientização e desmistificação por parte do povo. Nos dias atuais, os preceitos religiosos de uma parte da população tentam aniquilar outras formas de pensamento, invadindo o espaço científico que a escola representa e tenta ensinar. O preconceito religioso tomou vulto gigantesco e tenta calar as “vozes” das minorias com dogmas de séculos passados. Tenta incutir um modelo de família único, um comportamento irreal e uma religião que massacra à outras. A literatura afrodescendente, como outra qualquer, também aborda temas religiosos, assim quando trabalhada em escolas, muitas famílias reclamam, por ignorância, alegando que a escola está ensinando coisas do “demônio”. Ora, a literatura é um espelho da vida, logo aborda variados contextos, mas muitas pessoas, devido ao preconceito e ignorância impedem que haja propagação da cultura afro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade violenta como a nossa e isso está explícito nas redes sociais, nas mídias, enfim, o racismo vem sendo fotografado, filmado e é natural sentirmos medo, uma vez que, isso vem sendo normalizado pelo Estado que não se compromete numa formação de responsabilidade da Segurança Pública, por exemplo, que insiste em manter a força e a violência com o povo negro.

O racismo está intrínseco entre os brasileiros transitando pelas instituições na sua forma mais eloquente e a incidência do preconceito pode não ser tão evidente para alguns, mas está presente. Embora mais de um século já tenha se passado desde a abolição da escravatura, pouco mudou em relação à situação do negro na sociedade.

O combate ao racismo ainda é um desafio para o estado e as entidades não governamentais. No Brasil, pretende-se eliminar o preconceito e o racismo por meio de criação de leis, porém, é importante dizer também que é necessária, a implementação das mesmas dentro das escolas com formação e debate com professores que vai além da conscientização, que segue no rumo das ações antirracistas dentro desses territórios.

Até na escola, há enorme resistência com a cultura africana, pois há pais de alunos que se recusam a permitir que seus filhos tenham acesso a conhecimentos e saberes relativos às culturas de origem africana. Até mesmo professores, muitas vezes, recusam-se a ministrar os assuntos relacionados com a cultura afro-brasileira para os alunos, apesar de existir uma lei que os obrigue a fazê-lo.

As leis reverberam nas escolas de forma positiva, mas ainda são eventos durante o ano, as instituições comemoram o dia da Consciência Negra ao longo do mês de novembro e durante o ano

quais ações são implantadas durante o ano letivo enquanto currículo descolonizador?

Romper com as barreiras do silêncio é um longo caminho a ser percorrido entre as estruturas do racismo, na resistência das pessoas brancas em não enxergar ainda o seu privilégio e não entender as ações afirmativas de reparação que existem como meio de restabelecer a igualdade na diferença do acesso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDERSON, D.R., SWEENEY, D.J., WILLIAMS, T.A. **Estatística Aplicada à Administração e Economia – 2. Ed**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural.** Brasília (DF): MEC, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.** Brasília: MEC/SEF, 1998, P.23-117.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p.1.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Seção 1, p. 1.

CALAZANS, Luiz Antonio; MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre o racismo institucional, discriminação racial e políticas de ação afirmativa no Brasil.** 2009.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor.**

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala.** 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. 2001.

KILOMBA, Guarda. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jesus Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição**.Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo social. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308. Disponível em: https://www. scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf. Acesso 22 fev. 2023.

SANTOS, Milton. **O que é racismo**.9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**, Rio de Janeiro, Dumará, 2003.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: BASE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

NATIELE CAVALCANTI DE LIMA
Licenciatura em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Prof. Franklin Augusto de Moura Campos e na EMEF Dom Pedro I.

RESUMO

O envolvimento dos pais é fundamental no processo educacional dos alunos. O objetivo deste trabalho é analisar a participação da família na educação dos alunos dos níveis iniciais. Para isso, foi realizado um estudo de pesquisa com abordagem quantitativa. Os resultados mostraram que os pais se percebem com alto perfil de participação e aceitam ter responsabilidades no desenvolvimento educacional de seus filhos. Apontam como obstáculos à participação a incompatibilidade de horários e a falta de tempo, mas estão abertos e sugestivos de juntar iniciativas para melhorar esta situação. Com base nos resultados, são propostas ações que contribuam para o progresso da relação família-escola no centro. Quanto à participação dos pais, os resultados ampliam o histórico apresentado sobre a estrutura bidimensional desse construto, acrescentando uma dimensão relacional ou comunicativa ao apoio de casa e à participação na escola entre os dois cenários de participação, que por sua vez se mostrou associado a formas de participação informativa. Este resultado é consistente com o direito dos pais de serem informados sobre o processo educacional, porém, os antecedentes encontrados não permitem garantir que a participação dos pais seja efetivamente promovida por meio do centro geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escola; Família; Comunidade.

INTRODUÇÃO

Para cumprir o sistema de apoio integral nas escolas para seus alunos, é necessário construir uma parceria com as famílias e desenvolver uma responsabilidade compartilhada pelo sucesso educacional. Desta forma, aumenta-se a participação dos pais e incentiva-se o esforço de apoio ao processo de aprendizagem.

Por isso, a importância da participação da família no ambiente escolar tem sido um tema

frequentemente abordado na literatura acadêmica, devido ao reconhecimento dado aos pais, mães ou responsáveis como os primeiros educadores de seus filhos. Que os pais saibam, se interessem pelo que os seus filhos vivem, fazem e aprendem na escola é um elemento fundamental na sua educação.

Há demonstrações do impacto positivo que o envolvimento dos pais tem no ambiente escolar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. Nesse sentido, a família ocupa um espaço privilegiado na ampliação da cobertura educacional da primeira infância.

No que diz respeito ao ensino dirigido aos alunos da educação inicial, sobretudo nos últimos tempos, tem sido dada especial atenção aos benefícios que oferece não só às crianças, mas também às suas famílias e à sociedade em gera a educação pré-escolar é uma parte crucial do desenvolvimento da primeira infância e é essencial para ajudar as crianças a entrar na escola na idade certa e prepará-las para a aprendizagem.

A importância da relação família-escola no processo de aprendizagem e sua relação com a escola foi proposta como uma variável que determina a qualidade da educação. Tais relacionamentos exigem trabalho árduo da parte dos professores e dos pais. O papel educativo da família é entendido como fator fundamental para o sucesso escolar.

No entanto, apesar das descobertas geralmente positivas de centenas de estudos, ainda há muito a aprender sobre como envolver e apoiar os esforços das famílias para promover a aprendizagem das crianças em contextos domésticos e escolares de maneira mais eficaz. Os principais obstáculos identificados estão associados a fatores temporais, condições relacionadas ao cuidado dos filhos em casa ou atribuições relacionadas ao desinteresse das famílias.

É por isso que, com base nos princípios referentes a educação universal o objetivo de fortalecer e potencializar a relação entre a família e a comunidade sedimentam um pilar de fundamental necessidade, a escola como estratégia para melhorar a qualidade da educação e a vida dos brasileiros, prevenir problemas escolares, familiares e sociais cada vez mais recorrentes e agudos.

A corresponsabilidade que as famílias têm na educação dos seus membros e que está determinada na Constituição da República, exige ser dinamizada de forma intencional por parte das instituições educativas, através de esforços concertados, cujo resultado é o fortalecimento das famílias enquanto atores participantes dos processos escolares.

Nesse sentido, representa uma contribuição oportuna aos esforços para promover de forma integral a educação infantil. Nesse escopo o objetivo é analisar a participação da família na educação dos alunos. Tomando como ponto de partida o prisma afirmado em diversas investigações, que estabelece que os pais, independentemente da diversidade de origens, ao receberem orientações tendem a aumentar sua participação na aprendizagem de seus filhos em casa e na escola.

Por exemplo, as características das escolas efetivas, mostrando que todas elas realizaram ações concretas de articulação com as famílias para a construção de uma aliança entre ambas as instituições. O estudo destaca dois aspetos comuns que os pais manifestavam confiança no estabelecimento de ensino e tinham grandes expectativas quanto à aprendizagem que os seus

filhos poderiam alcançar.

Portanto, havendo maior comprometimento e envolvimento dos pais nos cuidados e educação da primeira infância, as crianças terão melhores resultados acadêmicos e sociais. Em relação a esses benefícios, quando há relação pais-escola e há participação da família na vida escolar, ambos os fatos são fundamentais para melhorar o desempenho escolar dos alunos, nesse mesmo caminho primando a autoestima em crianças, desenvolvendo atitudes e comportamentos positivos e melhora-se também a qualidade das relações interpessoais entre pais e filhos, são geradas atitudes positivas em relação à escola, e o centro melhora sua qualidade educacional.

Se as famílias estiverem envolvidas na vida escolar de seus filhos, as crianças desenvolverão um amor pelo aprendizado que ampliará sua base de conhecimento e seu senso de admiração. Assim como quando os professores focam nas relações familiares, mudanças podem ser observadas nos alunos. Quanto mais os professores envolvem os pais, mais motivação, comportamentos positivos e boas notas aumentam.

FAMÍLIA E SOCIALIZAÇÃO

A família, como cenário de abertura a outros contextos de socialização e educação, contribui para forjar as individualidades como síntese da identidade pessoal, grupal e familiar. De acordo com o exposto, o contexto da criança e seu contexto cultural e social constituem uma realidade que o professor deve considerar para gerar condições que favoreçam a aprendizagem.

> No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVES, 2004, p. 24).

Fatores como o ambiente sociofamiliar, a comunidade, a escola e as variáveis que caracterizam o clima escolar têm grande incidência na eficácia das escolas, pelo que ali, onde os lares são mais desiguais, a tarefa educativa enfrenta maiores problemas e desafios. As condições de trabalho dos pais, a precariedade de seus recursos, as diferentes configurações familiares, quando não há pai e mãe responsáveis pelos filhos, ou quando um adulto responsável não tem horário disponível para o aluno, provocam uma dissociação com o discurso da escola que orienta os esforços para insistir em dar tempo às crianças, buscando condições ambientais favoráveis, situação que nos lares mais vulneráveis é quase impossível. A escola deve fazer os esforços necessários para adaptar suas expectativas às necessidades das famílias e incorporar o currículo de casa e as características diferenciais das famílias nas práticas escolares. Para Piaget (2007):

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p.50)

Com base em sua experiência e nas informações que possuem, os professores afirmam que

os alunos apoiados por suas famílias têm melhor desempenho. No entanto, não está claro o porquê e quem é o responsável pela não participação dos pais nas instâncias que visam incluí-los, como reuniões mensais, entrevistas e outras atividades. É necessário um real entendimento do contexto de vida dos alunos, pois isso provocaria a mudança esperada, ou seja, uma aproximação maior com a família.

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998, p. 04)

Os pais deparam-se com dinâmicas que nem sempre favorecem o apoio que podem dar aos filhos e às escolas, como o horário de trabalho, condições que implicam a não permanência permanente em casa e a indisponibilidade para as marcações dos professores. A escola exige dos pais uma ligação a partir de uma concepção de família de tipo nuclear ideal, com exigências que só grupos familiares deste perfil podem satisfazer, ignorando em muitos casos as condições de pobreza, ausência de um dos progenitores, conflitos cotidianos, recursos cognitivos, materiais e sociais insuficientes.

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 17)

Por um lado, a ausência de espaços que permitam uma reflexão profunda sobre os problemas daqueles setores que não possuem condições ideais de vida é mais um elemento que distancia as famílias das demandas da escola, portanto, não participam do estabelecimento e não encontram meios de abordagem ou, bem, não sabem como sustentar os filhos. Por outro lado, os professores, sem estes espaços de discussão, não compreendem a real dimensão e contexto de vida dos seus alunos, pelo que este tipo de situação distancia professores e pais.

> [...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007, p. 50)

Outro aspecto que deve ser considerado é a relação intergeracional, no contexto das mudanças políticas e das transformações sociais ocorridas no último século no mundo, em especial as políticas sociais e sua missão de enfrentar os problemas do desenvolvimento social e educacional. A problemática da família e da comunidade evidencia a necessidade de uma intervenção socioeducativa, numa perspectiva integral e intergeracional, que responda a linguagens, estilos, formas, costumes e idades. A idade dos responsáveis, professores, jovens e crianças é um aspecto que também deve ser considerado no desenho das estratégias, portanto, a geração de diálogos e a comunicação no dia a dia devem considerar as diferenças de idade.

> Os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam. Sua influência deve-se ao fato de que eles são desigualmente motivadores, diferentemente estimulantes e mais ou menos propícios a aprendizagens significativas. A cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino. (DELORS, 2005, p. 196)

A presente investigação pretende conhecer, a partir da opinião dos pais, o tipo de participação das famílias na escola, de forma a delinear o seu papel e poder potenciar a aprendizagem dos seus alunos, considerando ou tendo em conta as mudanças nas variáveis mencionadas. Por outro lado, conhecer a opinião dos professores sobre as formas de participação dos pais e responsáveis

pelas crianças melhoraria as instâncias de comunicação que acabariam por se traduzir em apoio à aprendizagem dos seus alunos.

> Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias. (ROMANELLI, 2005, p. 77)

A informação recolhida abre um campo de novas ideias e abordagens para a conceção de uma proposta dirigida aos atores reformulando formas de aproximação mútua. Isso permitiria que as estratégias de ensino e aprendizagem fizessem parte de um sistema de crenças coeso entre os adultos responsáveis, baseado em metas significativas voltadas para a melhoria da qualidade de aprendizagem daqueles alunos com maiores dificuldades em seu desempenho.

> Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar. (MALDONADO, 1997, p. 11).

A escola, de acordo com as normas vigentes, dispõe de algumas instâncias para incentivar a participação e comunicação com as famílias, tais como: centros de pais, conselho de delegados, reuniões de pais, de acordo com o horário de cada estabelecimento. Portanto, existem espaços de participação, mas os diagnósticos disponíveis refletem uma baixa ou inexistente participação dos pais e responsáveis pelas crianças nas escolas.

> Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

A participação dos atores da comunidade escolar para melhorar a qualidade da educação e os resultados de aprendizagem nos estabelecimentos de ensino é tarefa de vários níveis: apoiadores, diretores e líderes de centros de pais, estudiosos gostam de regular a participação.

PAIS, PROFESSORES E COMUNIDADE ESCOLAR

Os pais e encarregados de educação devem ser orientados para a participação diretamente pelos professores, no âmbito da sua responsabilidade profissional, dada a proximidade e relação com a família. A forma como esta tarefa é assumida dependerá das características do professor, da sua personalidade e do seu estilo. Em alguns casos será possível aos pais e encarregados de educação uma relação mais próxima com os membros da comunidade educativa e noutros a relação será distante e funcional, levando mesmo à ausência da vida escolar. Independente da função e do estilo docente, eles terão que enfrentar um mundo complexo, pois a realidade em que as crianças se encontram é difícil, tanto social e economicamente, quanto psicologicamente, o que vai além da preparação do professor. Considerando as questões acima mencionadas, já desenvolviam, na década de 1990, um manual e planos de formação nos quais contemplavam o desenvolvimento de competências para professores como: mudar de perspectiva, não julgar, buscar novos caminhos, facilitar mudanças, mudar distâncias, dar instruções e conduzir processos.

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Tanto a preparação do professor quanto a integração da comunidade na tarefa educativa requerem uma compreensão diferente, ou seja, entender a realidade que envolve o aluno como um todo, como um conjunto de interações. Assumir isoladamente a tarefa educativa, dada a falta de articulação entre família, escola e mídia, é fonte de tensão e desmoralização docente.

Portanto, é vital enfatizar o estudo das diferentes variáveis que dificultam o problema da relação entre a família e a escola e como gerar uma maior participação delas.

O professor que conduz esses processos de construção de vínculos com a família, com os pais e responsáveis impacta o ambiente e a aprendizagem. A família é a primeira instituição na qual o ser humano cresce e ocupa, juntamente com a escola, um lugar fundamental no que diz respeito à sua educação e formação; por isso devem estar em contínua harmonia e comunicação mútua para o melhor desenvolvimento das crianças.

> A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o é, da melhor forma possível, sem manifestações, sem deformações, sem sentido de formação social. Assim a ação deve coincidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar as suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade [...] a influência da família, no entanto é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nem uma outra instituição está em condição de substituí-la. [...]. A educação para ser autêntica, tem de descer a individualização, a pressão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores de suas fortalezas e aspirações. [...] o processo educativo deve conduzir a responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar não como sinônimo de instruir, mas de formar, e ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, e educar é dar o sentido moral e social do uso desta coisa. (NÉRICI, 1972.p 12).

Existem razões pelas quais a família e a comunidade educativa podem transformar a cultura da acusação e da desconfiança recíproca em cultura da colaboração e da confiança. Isso, porque compartilham objetivos comuns, dessa forma fomentar ações que envolvam a escola, pois o processo de educar é complexo e difícil de delegar a outro setor, assim, eles enfrentam a influência da mídia e de grupos de pares; e, por último, porque face aos resultados das avaliações nacionais e internacionais, a participação da família tornou-se um fator de qualidade. Quanto a este último motivo, pode-se concordar ou não, porém, estudos indicam que o melhor desempenho dos alunos está associado ao fato de terem o apoio da família em termos de valores, regras, normas claras e hábitos. Os alunos aprendem melhor quando casa, escola e comunidade trabalham juntos.

PARTICIPAÇÃO E EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO

A educação tem sido objeto de discussão nas últimas décadas, tanto nacional quanto internacionalmente, ao se tornar um exemplo de sistema educacional caracterizado por uma lógica de mercado associada à competição e à privatização da educação, que sustenta e possibilita uma alta segregação social dos Estabelecimentos de ensino. Portanto, ao abordar uma questão educacional complexa como a participação e as expectativas dos pais em relação à educação de seus filhos

no contexto de um estabelecimento público, é necessário aprofundar a compreensão do quadro político e social em que está inserido especialmente se considerarmos que uma das consequências da implantação desse sistema educacional foi a crise do ensino público.

> É necessário reconhecer, portanto, que a escola é uma instituição cujo objetivo principal é a socialização de conhecimentos acumulados. Não há como negar que o papel inerente à escola seja a transmissão do saber sistematizado a formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos enquanto cidadãos. É esta a sua função possível e indispensável. (SILVA e ESPÓSITO 1990, p. 25).

A escola nasceu no contexto histórico da modernidade, a partir de um acordo em que as famílias entregavam ao Estado a responsabilidade de educar seus filhos. Assim, a escola se tornaria o motor que possibilitaria a inclusão e mobilidade social dos alunos. No entanto, quando a educação está imbricada dentro de um sistema social e economicamente capitalista, quebra-se a promessa da escola pública, o que abre a possibilidade de setores marginalizados se inserirem nas camadas superiores da sociedade, já que esta opção fica condicionada às necessidades de expansão do mercado e limitada pela oferta de diferentes níveis de qualidade educacional de acordo com os setores sociais atendidos.

Em suma, a educação continua a ser o principal veículo de mobilidade social para a maioria da população, com impacto no futuro socioeconômico das pessoas. Embora existam amplas evidências sobre a influência exercida pelas condições socioeconômicas das famílias no desenvolvimento do aluno, também foi demonstrado que essa influência pode ser revertida ou atenuada pela ação realizada por uma escola.

> O diálogo fenomeniza e historiciza essencial intersubjetividade: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem: nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo busca-se ela a si mesma um mundo que é comum: porque é comum esse mundo, busca-se a si mesma e comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Inter subjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p.16)

Em suma, hoje aceita-se que a responsabilidade de educar cabe tanto às famílias como aos estabelecimentos de ensino. Após os primeiros anos de educação em casa começam a desenvolver autonomia e independência que facilitarão o início das primeiras relações sociais fora da família. É neste processo que a família deve contribuir para gerar as condições afetivas, temporais, valorativas, culturais e econômicas que permitam o desenvolvimento integral de seus filhos e filhas na sociedade. Então, a escola torna-se a unidade central onde ocorrem os processos de integração social e socialização.

Neste emparelhamento de escola e família, o conceito de educabilidade também se torna importante. Refere-se ao conjunto de recursos e predisposições que permitem que os alunos sejam educados, bem como as condições sociais que favorecem a aquisição desses recursos. Adicionalmente, distingue-se entre educabilidade interna, referindo-se às condições derivadas da escola, como infraestrutura, objetivos estratégicos, práticas pedagógicas, aspectos curriculares, entre outros; e a educabilidade externa, que faz alusão às condições do contexto familiar e cultural da criança, como vizinhança, renda socioeconômica, amizades, bens materiais, entre outros. Assim,

com uma combinação adequada destes elementos mediada de forma essencial pela participação das famílias no processo educativo dos alunos, alcançar-se-iam elevados níveis de resultados educativos.

> Desse modo, os conflitos não resolvidos dos pais prejudicam tremendamente os filhos e acabam estourando nas escolas, nos consultórios de psicólogos ou nos fóruns de família. Para onde a criança vá, leva a sua educação ou a falta dela. (TIBA, 1998, p. 158)

Assim, dentro das duas primeiras conceituações de participação dos pais na educação, corresponderia a um construto bidimensional, composto pelo investimento de recursos na educação (apoio pessoal, provisão de materiais, ensino extracurricular) e a participação dos pais na educação escolar (falando sobre escola e professores, ajudar nos trabalhos de casa, fazer parte de organizações escolares).

Em relação à visão mais ampla da participação, isso se enquadra em um conceito denominado participação social. A participação social corresponde a um mecanismo que destaca o valor da democracia e tende a envolver todos os atores sociais na busca de benefícios comuns. No nível escolar, a participação social corresponderia ao envolvimento ativo de autoridades governamentais, empresários, sociedade civil, diretores, professores, famílias e alunos na busca da melhoria da qualidade educacional.

Esse caráter democrático da participação de pais, mães ou quem seja responsável na educação dos filhos também estaria associado à possibilidade de pressionar as escolas a exigir ensino de qualidade, exigir informações sobre seus alunos, enfrentar problemas de violência escolar e, enfim, a possibilidade de exigir seus direitos.

Nesta mesma linha, conceituamos cinco formas de participação das famílias dentro de um estabelecimento, que se complementariam para favorecer o impacto nos resultados de aprendizagem dos alunos, ou seja, cada uma delas não exclui a outra.

A partir desse modelo, a participação poderia limitar-se ao recebimento de informações sobre a gestão do estabelecimento (participação informativa) ou ao caráter consultivo que as famílias têm por meio dos centros de pais e responsáveis (participação consultiva). Essas duas primeiras formas teriam menos impacto positivo nos resultados da aprendizagem. Por outro lado, a possibilidade de participar direta e representativamente nos processos de tomada de decisão, juntamente com a supervisão da prestação de contas dos resultados da aprendizagem (participação decisiva), a avaliação desses resultados (participação avaliativa) e a participação no ensino processos dentro e fora da escola (participação educativa) favoreceria um impacto positivo nos resultados de aprendizagem dos alunos.

> À escola, cabe conhecer o universo social dos alunos. Alargar essa compreensão é o grande desafio que os educadores têm pela frente. A escola é o espaço para se aprender e apreender o conhecimento histórico, mas é também o lugar para se exercitar a convivência, de refletir sobre as diversas formas do convívio social. (MELLO, 2005, p.24)

Em relação a relação entre a participação familiar e os resultados da aprendizagem, a participação estaria associada a um maior desempenho acadêmico, especialmente em leitura, sendo as habilidades e a motivação dos pais variáveis mediadoras na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa mesma relação mediadora, que defende que a motivação, entendida como um senso de responsabilidade pessoal e/ou compartilhada pelos resultados da aprendizagem,

aliada à percepção de eficácia parental, entendida como a crença de que suas ações pessoais podem efetivamente ajudar a criança a aprender; favorecem um maior ou menor envolvimento na educação dos filhos.

Por outro lado, entre os preditores da participação parental na educação, o professor tem sido apontado como o principal facilitador desta, sendo uma ponte entre os pais e a escola. Constatou-se também que ter pertencido à mesma escola que as crianças fortaleceriam a participação e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Em relação às barreiras à participação na escola, identificaram os compromissos financeiros, as longas jornadas de trabalho e a escolaridade dos pais como os principais fatores que limitam sua participação na escola. Por outro lado, constataram que é percepcionado como mais fácil participar no ensino básico do que no ensino secundário, uma vez que no primeiro há maiores necessidades de cuidados parentais por parte dos filhos, enquanto no ensino secundário os media são mais complexos habilidades parentais são necessárias para lidar com estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que hoje se realizam nas escolas não são muito atrativas para os pais, apesar dos esforços para inovar, a tendência reflete uma diminuição da sua participação e não é possível reverter esta situação. As atuais condições dos professores, sem o tempo necessário para discutir e aprofundar este problema, e a falta de compreensão dos contextos sociais e econômicos do ambiente do aluno, não conseguem se materializar nas ações necessárias para garantir o sustento da família na aprendizagem dos alunos, e o que seria mais desejável é estabelecer um modelo diferente de relacionamento entre ambos os atores.

Conceber a escola de outra perspectiva, incorporando a comunidade como um todo, incluindo familiares, outros profissionais, professores, alunos, e transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem é um novo modelo. Ampliar o espectro da participação, no qual todos têm lugar, planejar juntos, não limitar e enviesar a análise são tarefas que responsabilizam um grupo de atores.

A busca de soluções para os problemas que vão além da dinâmica tradicional do estabelecimento é fundamental para orientar a solução dos problemas, quando toda a comunidade decide o que é bom para seus filhos e filhas, o aprendizado é otimizado.

Alguns autores manifestam sua preocupação ao observar que a vida das crianças se passa em grande parte na escola, embora a maior parte das experiências educativas ocorra fora dela. Essa preocupação mostra que, para compreender a relação família-escola e seu real suporte para a aprendizagem, a discussão deve se dar em torno dos espaços onde ocorre a aprendizagem e de que tipo ela é. Surge assim a necessidade iminente de encontrar novas formas de chegar a uma discussão e troca de ideias entre pais e professores, considerando os campos de atuação de cada um, bem como os seus diferentes papéis na formação dos alunos.

De maneira geral, é preciso criar condições para refletir sobre essa questão, que vai muito além

de apenas oferecer uma gama de atividades atrativas para os pais, inovar na estrutura de trabalho nas escolas e permitir que os professores tenham mais tempo para cumprir múltiplas funções. A busca de soluções está no sentido do por que realizamos as atividades, uma reflexão que não deve ser imposta pela autoridade, nem decretada, mas deve ser incorporada como parte do processo de reflexão dos próprios professores.

Por fim, as instâncias da escola devem ser utilizadas para gerar um debate, mas não com foco na participação. Continuar nesse caminho será estéril, o importante é iniciar um diálogo sobre o que as famílias vivenciam, sentem e precisam. A partir daí, daquele encontro sincero e modesto entre os dois níveis da comunidade, sem grandes ambições de conquistas imediatas, mas, ao contrário, com o objetivo de transitar e aprender uma nova forma de participação, um espaço diferente que se caracteriza pelo encontro entre adultos que vivem uma responsabilidade comum: a aprendizagem dos seus filhos, alunos que vivem em dois mundos interligados que são a família e a escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

ASSUNÇÃO, Elizabete; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90.** Brasília. MEC 2004. BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

CAMPOS, J.C. CARVALHO, Hilza A. **A Psicologia do desenvolvimento: influência da família**. São Paulo: EDICOM, 1983.

DELORS, J. (org.) **Educação para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTEVES, Jose M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo:Moderna,2004.

EVANGELISTA, F; GOMES, P. de T. (orgs) **Educação para o pensar.** Campinas: Alínes, 2003.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir.** São Paulo: Saraiva 1997.

MELO, Guiomar Nano de. **Ofício de Professor**. São Paulo: Ed. Abril, 2005.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, Escola e Educação.** São Paulo: Atlas, 1972.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família.** IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 2002.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Gente, 1998.

A INCLUSÃO POR MEIO DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

ORLANI NATAL RIBEIRO
Professor de Ensino Fundamental e Médio na Rede Municipal de São Paulo;Graduação: Licenciatura em Educação Artística; Especialização em Arte Educação.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem autônoma na modalidade a distância, mais conhecida por (EAD),tendo este em seu foco a inclusão pela tecnologia. Tal sigla significa Educação a Distância ou Ensino a Distância. EAD é um método de ensino vantajoso e bastante significativo por meio de um ambiente virtual e pode ser considerado uma alternativa para aqueles que não tem condições por diversos motivos de estudarem por meio do ensino convencional. Esse método de ensino atual e positivo proporciona conhecimento, autonomia e até mesmo inclusão para alunos ditos normais, imaginem então os benefícios que ele pode trazer aos alunos excluídos, aqueles que possuem síndromes, deficiências e problemas de socialização. O real intuito do EAD, aliado à tecnologia qualifica e forma profissionais de diversas áreas, podendo também formar e qualificar de maneira bastante significativa, como também promover a inclusão de alunos especiais e deficientes para atuarem no mercado de trabalho tornando-os mais autônomos e preparados a fim cumprirem suas tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Autonomia; Aprendizagem; Inclusão; Aluno.

INTRODUÇÃO

As dificuldades e restrições da educação convencional no Brasil são muitas: a falta de acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida, ausência de métodos e estratégias pedagógicas para pessoas com dificuldades de aprendizado, surdez, cegueira e outros. A falta de espaços e equipamentos adequados para tais diversidades comprometem significativamente o método de ensino convencional, e nesse contexto, a EAD de forma simplificada é capaz de resolver praticamente na totalidade essa questão, passando a ser uma alternativa que confere a essas pessoas a comodidade de não precisarem sair da sua própria casa.

Com a utilização das plataformas de EAD em seu computador, estudantes com deficiências diversas veem-se capazes de participarem ativamente dos processos de aprendizagem, se incluindo de diversas maneiras inclusive digitalmente. No universo digital, tempo e espaço são cada vez mais relativizados, isto é, todos estão na mesma posição em relação aos colegas e aos tutores. Todos são e estão iguais diante dos conteúdos e dos materiais disponíveis na plataforma e ainda com o tempo que precisarem, tempo este diferenciado de aluno para aluno, cada um no seu tempo para assimilação dos conteúdos e do próprio aprendizado.

De acordo com os avanços tecnológicos a Educação à Distância - EAD - tem passado e vem passando por várias fases até os dias de hoje, sempre se aprimorando. Teve seu início om o uso da correspondência e material impresso, na atualidade pode se beneficiar com o emprego das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC.

Na modalidade a distância e por meio de ambientes virtuais, é onde ocorre a aprendizagem, a qual é considerada uma alternativa para pessoas que não podem cursar o ensino tradicional, sendo estas normais ou especiais. Tal aprendizagem além dos inúmeros benefícios que proporciona, tem ainda o poder de incluir o aprendiz por meio da tecnologia e dos seus avanços.

No presente artigo, é discutido e definido primeiramente o que é EAD e algumas das suas características, após isso relata-se em um breve histórico da evolução do EAD no Brasil e por fim aborda-se o funcionamento e os benefícios da inclusão digital para alunos com necessidades especiais.

ENSINO A DISTÂNCIA - CARACTERÍSTICAS

O ensino à distância não é recente. Nos anos 60/70 já havia empresas que ofereciam cursos profissionalizantes com a utilização de cartilhas enviadas pelos correios. Mas, em se tratando de ensino regular e com o avanço das novas tecnologias criaram-se outros mecanismos para se atingir o estudante, esse ensino vem sendo utilizado cada vez mais. Antes da “Pandemia” de 2019/2020/2021, já se utilizavam recursos à distância para a pedagogia, mas com o advento da tragédia, esse foi o único recurso para se trabalhar na educação, bem como no ambiente profissional.

Nessa modalidade de ensino, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversificados. É um método que permite aos envolvidos no processo (professor-aluno-tutor) de estarem em ambientes físicos diferentes.

O aluno ao aprender torna-se capaz de desenvolver certas habilidades e competências relativas ao curso e ao trabalho no tempo e local que lhe forem mais adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores, orientadores ou tutores. Tais professores ou orientadores atuam também a distância por meio de plataformas de ensino, podendo vez ou outra atuarem de forma física promovendo encontros presenciais com os alunos, como também encontros e discussões virtuais, mas apoiados de forma sistêmica pelos programas e sistemas operacionais e de gestão específicos. Os materiais didáticos apresentados

nas plataformas de ensino são combinados, integrados e organizados por intermédio de diversos meios de comunicação.

O ensino na modalidade a distância (EAD), sobretudo por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, tem sido considerado como uma alternativa à expansão dos diversos cursos existentes como: superior, técnico e outros, sendo apontado também como uma das várias soluções para as carências educacionais no contexto brasileiro atual. Além disso, possibilita ao aluno, seja ele especial ou não uma maior autonomia e flexibilidade, podendo assim conciliar os estudos com casa, com o trabalho, com a família, amigos e demais, oferecendo-o uma comodidade a mais para a obtenção do seu tão sonhado e necessário diploma.

O EAD NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

Não existem registros precisos que atestem o início do EAD no Brasil, pode-se estimar por volta de 1900. Em 1891 o Jornal do Brasil iniciou suas atividades, registrando na primeira edição da seção de classificados, um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência para um curso de datilografia. Tal publicação trouxe para reflexão que desde aquela época já se buscavam no país alternativas para a melhoria da educação brasileira.

Nostalgicamente, aqui no Brasil, tudo começou com o rádio e com os correios, sendo importante lembrar que foi principalmente por meio do rádio que alguns programas educativos contribuíram de forma significativa na produção do conhecimento para milhares de pessoas.

O responsável por esse feito no Brasil foi o senhor Edgard Roquette Pinto, da Academia Brasileira de Ciências, que criou a pioneira Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o intuito de difundir a educação em meados de 1923.

Já nessa época os anúncios dos cursos à distância convidavam o cidadão a participar de um curso técnico em suas horas de folga, no aconchego da sua casa. Alguns anos depois, em 1936, Roquette Pinto doou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Governo Brasileiro, passando a ser denominada Rádio MEC.

As experiências de EAD no Brasil ganharam impulso no início do século XXI com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

> Desde a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de educação a distância foram iniciadas, e algumas delas ainda podem ser vistas hoje em dia, como, por exemplo, o Telecurso Segundo Grau e o Telecurso 2000, cursos de EAD via televisão.
>
> A partir da oficialização da EAD no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação), as experiências brasileiras em EAD já somam grande número.

Desde a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de educação a distância foram iniciadas, e algumas delas

ainda podem ser vistas hoje em dia, como, por exemplo, o Telecurso Segundo Grau e o Telecurso 2000, cursos de EAD via televisão.

A partir da oficialização da EAD no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação), as experiências brasileiras em EAD já somam grande número.

Um importante momento para a EAD no Brasil foi a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Entre as responsabilidades dessa secretaria, está a de atuar como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem na EAD.

Na legislação brasileira a Educação à Distância está fundamentada no artigo 80 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB), regulamentado pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e dá a seguinte definição:

> "A educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação."

OS BENEFÍCIOS DO EAD ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA (CORONA-VÍRUS)

O isolamento social imposto pela pandemia provocou mudanças estruturais em diversas áreas que precisaram se adaptar para manter o funcionamento, mesmo com as dificuldades apontadas no âmbito social. As metodologias do EAD receberam grande destaque, uma vez que esta foi a alternativa disponível para que as aulas continuassem quando o isolamento se tornou imprescindível.

Algumas instituições educacionais têm oferecido cursos de aperfeiçoamento didático aos professores para abordar os novos métodos e recursos que a tecnologia digital traz para o processo de aprendizagem, notadamente para os alunos com necessidades especiais.

O professor da Escola Politécnica (Poli) da Universidade de São Paulo, Bruno Albertini, explica que: *"O EAD é caracterizado pela desconexão entre o professor e aluno, ou seja, o aprendiz e o tutor não estão no mesmo espaço físico e podem estar juntos. Além disso, é importante pontuar que ensino à distância não é sinônimo de aula online. Esta é inclusive, uma ferramenta do outro. Definitivamente não é uma transposição de mídia, não é uma metodologia, mas sim um conjunto de metodologias. As adaptações são necessárias e, na maioria dos casos, obrigatórias. Enquanto na sala de aula tradicional o professor, normalmente, limita-se ao quadro ou à apresentação, no ambiente online as possibilidades são inúmeras; tanto em relação às mídias quanto ao nível de interação. No ambiente virtual é possível rever o conteúdo gravado ou buscar outras formas que apresentem o mesmo conteúdo, facilitando o aprendizado, além de permitir que docente e estudante estejam em aula em momentos diferentes."*

Após o isolamento social, o professor deixou de atuar como fonte de conhecimento central, passando a agir como mediador, ajudando o aluno a obter, refletir e aplicar o conhecimento.

Um dos conceitos envolvidos nessa lógica que se estabelece pós-pandemia, é o de "Sala de

Aula invertida", no qual o aluno exposto ao conteúdo antes da aula e depois promove-se o encontro para a discussão e aprofundamento dos conhecimentos.

A INCLUSÃO DIGITAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Fala-se muito nos dias de hoje da educação ou ensino a distância, e dos seus pontos fortes em relação ao aprendizado e da inclusão digital para indivíduos que desejam aprender a distância, sem possuírem domínio suficiente em algumas tecnologias, mas com força de vontade e determinação, tais indivíduos passam a se incluírem digitalmente. Este é outro ponto extremamente favorável do EAD.

Com relação a alunos especiais, aqueles que apresentam alguma deficiência ou aqueles que não conseguem se socializar no ensino tradicional, o EaD pode promover também a inclusão pela tecnologia? É o que se discute neste artigo.

As vezes o ensino convencional não é capaz de atender as expectativas na vida de algumas pessoas, por inúmeros motivos como: acidentes, deficiência, síndromes e outros, assim o EAD é o ensino que veio para se adaptar à vida destes. Nesta modalidade ensino não existe o bullying, o aluno se inclui verdadeiramente sem que haja o preconceito comum existente nas escolas convencionais nos cursos presenciais.

Os jovens e pessoas em geral com necessidades especiais recorrem ao EAD para sofrerem menos preconceito, sendo que para atingirem seus objetivos precisam aprender a se concentrar agindo com mais autonomia em busca do conhecimento. Aprendem a se organizar melhor em termos de tempo nas suas tarefas do dia a dia, caso contrário, não se disciplinando, não haverá tempo suficiente para o estudo. Pode-se então dizer que o EAD promove a autodisciplina especialmente para alunos com necessidades especiais, como também mais autonomia.

O EAD também é extremamente positivo para aqueles com dificuldades cognitivas, pois a sua estrutura permite uma total individualização do ensino, o aluno aprende sozinho se tornando mais independente, mais autônomo e muito mais inclusivo. À medida que estes alunos têm seu ritmo de aprendizagem respeitado, podendo acessar o conteúdo quantas vezes desejarem e em seu próprio tempo, verifica-se que os resultados são extremamente satisfatórios, pois ganhos não só acadêmicos são conseguidos, mas também na autoestima e na autoconfiança.

Além disso, no ensino a distância, existem ferramentas que permitem focar nos pontos mais críticos da compreensão do aluno, os quais, sem essa estratégia, seriam deixados de lado. Isso permite um aproveitamento mais completo, até mesmo de conteúdos complexos. Dessa maneira, pode-se dizer que o aprendizado fica totalmente nivelado, passando todos a ter acesso aos mesmos acréscimos positivos do conhecimento, sendo esse também um dos princípios da inclusão. E para que a inclusão ocorra é necessário que haja a acessibilidade, a qual segundo Mazzoni (2001), afirma ser o primeiro passo no processo de inclusão, um modelo de acessibilidade é um processo dinâmico que engloba variáveis tecnológicas, sociais, educacionais, dentre outras, para que haja uma atenção maior às diferenças, sejam elas, raciais, sociais, físicas, mentais, enfim, propiciar o

acesso à educação é dar um passo para a inclusão.

Ainda, segundo outros autores pesquisados e pertinentes ao tema do estudo em questão, afirmam e relatam que o EAD é um modelo educacional em expansão, democrático e promotor da inclusão, seja ela nos âmbitos: social, cultural, mental, físico, econômico e outros. Assim, seguem como exemplo alguns pontos de vista desses autores:

Moore e Kearsley (2008), relatam que o EAD como um modelo educacional pode resgatar o aspecto de cidadania, daqueles que por algum motivo, não têm um acesso ao sistema educacional vigente. Ele, o EAD extravasa os muros da universidade entrando nos lares dos cidadãos, sendo um meio democrático de educar, onde a relação ensino aprendizado pode proporcionar a inclusão socioeconômica de pessoas que estão fora dos parâmetros da sociedade vigente, seja por motivos econômicos, sociais ou por motivos de algum tipo de deficiência.

Já para Abreu (1999), o autor afirma que o conhecimento intermediado pelas diversas mídias, podem dar ao cidadão a ação interativa na sociedade contemporânea baseada na tecnologia da era da internet e das redes sociais, sendo que o distanciamento e o isolamento dessas redes, colocam o indivíduo numa situação de exclusão.

Souza e Leal (2015), deduziram que a EAD é um modelo educacional que permite a ruptura do isolamento do indivíduo e como consequência a sua inserção no seio social, mesmo que este seja o espaço cibernético.

Assim, pode-se dizer que a inclusão pela tecnologia por meio do ensino a distância (EAD) é a esperança para a diversidade excluída na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos avanços e de novos recursos tecnológicos, pôde-se constatar por meio desta pesquisa, que o EAD é uma ferramenta inclusiva, a qual favorece a profissionalização de pessoas ditas normais e também para aquelas portadoras de necessidades especiais diversas.

As barreiras e os entraves existentes no ensino presencial são amenizados e até mesmo destruídos pelo ensino a distância, barreiras estas advindas pela falta de acessibilidade para os alunos em termos de distância, inflexibilidade de horários, altos custos e outros. Para as pessoas portadoras de necessidades especiais diversas, além de se enquadrarem nas barreiras ditas acima, ainda encontram dificuldade de formação devido à falta de recursos necessários para atendê-los nas instituições de ensino convencionais.

Hoje em dia, percebe-se que não só as pessoas com deficiência possuem seus limites, mas que os ambientes dessas instituições convencionais de ensino são que, em verdade, estão incapacitados para recebê-las, mudando o foco da pessoa para o ambiente, enquanto que no ensino a distância, ocorre exatamente o oposto.

O EAD, aliado à tecnologia tem a capacidade de minimizar tais entraves e criar novos caminhos

para as pessoas com ou sem deficiência, promovendo a inclusão digital das mesmas.

Neste contexto, por meio dos referenciais bibliográficos dos diversos autores, que elucidaram de maneira bastante significativa e contribuindo para a realização deste trabalho, pode-se afirmar que a inclusão pela tecnologia ocorre de fato, e que a mesma tem ajudado as pessoas com deficiência a se qualificarem para o mercador de trabalho e também para a vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Rosa (organizadora). **Incluindo os excluídos: Escola para Todos.** Experiências 8 de Educação à Distância no Brasil, UNESCO; Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9394/96.** Disponível na Internet, no Portal do Ministério da Educação em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf- Acesso 20 set. 2022.

MAZZONI, Alberto A. et al. **Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias**. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n.2, p. 29-34, maio/ago. 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância: uma visão integrada.** São Paulo: CENAGE Learnig, 2008.

SOUZA, Graziela Santana de; LEAL Tiago Anderson Carneiro e Silva. **Educação a Distância no Brasil: Mudança Social e Tecnológica. 2015** . Disponível em: http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/educacao-a-distancia-no-brasil-mudanca-social-e-tecnologica/45755/ Acesso 20 set. 2022.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS
Graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de inteligência emocional e demonstrar porque este tema se tornou importante na vida de muitas pessoas, inclusive no ambiente escolar. Antigamente o sucesso de uma pessoa era avaliado pelo raciocínio lógico, habilidades matemáticas e especiais. Mas hoje já existe uma nova visão. O psicólogo Daniel Goleman, com seu livro "Inteligência Emocional", retoma uma nova discussão sobre o assunto. Ele traz o conceito da inteligência emocional como maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. Desta forma pessoas com qualidade de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais chance de obter sucesso. Goleman procura demonstrar que não é somente o lado racional do ser humano que influencia nos nossos atos, mas, a emoção também é responsável por nossas respostas e tem grande poder sobre as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional; Habilidades; Controle; Autoestima.

INTRODUÇÃO

A inteligência emocional é um conceito relativamente novo que surgiu a partir do momento que os cientistas buscaram entender como usamos nosso sistema nervoso para regular nossas respostas emocionais. Pesquisas realizadas no campo da neurofisiologia revelaram muitos aspectos de nossa função cerebral que não eram compreendidos até recentemente.

Essas descobertas ajudaram a moldar a ideia de que nossa inteligência não é tão racional quanto pensamos. A visão predominante é que nossas emoções só atrapalham a razão e, portanto, devem ser controladas ou suprimidas. De fato, emoção e razão estão intrinsecamente envolvidas nos processos intelectuais, e grande parte de nossa compreensão e julgamento da realidade, especialmente quando se trata de tomada de decisão, depende de como nos sentimos, não apenas

do que pensamos sobre elas.

Atualmente, os próprios administradores de empresas estão tomando consciência da importância da aptidão emocional deles mesmos de seus colaboradores. As escolas e o sistema educacional também está começando a se questionar sobre até que ponto a formação emocional das crianças e adolescentes deve ser trabalhada na escola e até que ponto essa função deve ser trabalhada com a família. Muitas escolas entendem que as famílias não estão devidamente preparadas para desempenhar esta importante tarefa.

Assim sendo, este campo está deixando de ser como um terreno de interesses exclusivamente privados, do qual cada um tem de cuidar individualmente.

Outra consequência desta nova concepção da inteligência é a constatação de que nossa Inteligência Emocional pode ser re-treinada e aperfeiçoada constantemente ao longo da vida. O instrumento para trabalhar os aspectos emocionais da inteligência tem sido designado como Treinamento Emocional ou Educação Emocional.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Antigamente, as pessoas reagiam instintivamente de acordo com suas emoções, os órgãos dos sentidos mais usados e necessários eram o olfato e a audição, principalmente a audição, que mantinha as pessoas longe do perigo (a estrutura do cérebro era diferente de hoje). À medida que os humanos evoluíram, especialmente quando as pessoas ficaram eretas com o nariz cada vez mais longe do chão, outros órgãos se desenvolveram cada vez mais rápido.

A definição de inteligência emocional ficou conhecida resumidamente como:

> “... habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las" (Mayer, Caruso & Salovey, 2000, p. 267).

Com o tempo, a pessoa começa a agir como se tivesse vergonha de suas emoções e começa a mostrar que a racionalidade é a maior diferença. Esquecendo sua condição de animal.

Embora a emoção exista em nós em estado bruto (no famoso inconsciente psicanalítico), ela interfere mais ou menos em nosso desempenho geral, facilitando ou dificultando nossas percepções e relações desde as mais concretas até as mais abstratas. As distrações emocionais nos levam a agir com inteligência, seja para nosso benefício ou prejuízo.

É o equilíbrio das ações e atitudes de um indivíduo, por meio do qual ele aprende a manter o autocontrole, a reconhecer de forma ponderada e imparcial as diversas situações que ocorrem em seu cotidiano. A inteligência emocional está associada a habilidades como motivar-se e perseverar nas adversidades; controlar os impulsos e direcionar as emoções para as situações apropriadas; praticar o contentamento prolongado; e motivar as pessoas, ajudando-as a liberarem seus melhores talentos e comprometendo-as com objetivos de interesse mútuo.

Consideramos importante descrever o significado de algumas palavras, buscando em sua raiz os sentidos:

- Inteligência: (latim) a capacidade de escolher entre duas ou mais situações.
- Emoções: (latim) espírito que move antigamente toda e qualquer alteração no pensamento ou no comportamento era justificado como uma força externa (um espírito), atualmente emoção é considerada como qualquer estado de agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão.

Os pesquisadores continuam a discutir sobre quais seriam as emoções primárias, dentre elas cinco delas são: (o afeto, a alegria, o medo, a raiva e a tristeza).

- Afeto, emoção que leva a pessoa de alguma forma se aproximem das outras pessoas.
- Alegria- emoção ligada a muito movimento, grande prazer, representada principalmente pelo sorriso.
- Medo- reação natural à ideia de perigo
- Raiva- existe para que as pessoas possam se defender, agredindo uma vez que se sintam agredidas.
- Tristeza- emoção ligada a algum tipo de perda, podendo ser perda amorosa, por morte, mudança etc.

IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR ENTENDER SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Diante do atual cenário que vivemos, em que a agressividade, índice de suicídio tem aumentado diariamente, faz-se necessário à preparação de alunos e professores para lidar com todos esses agravantes. Em decorrência do desequilíbrio emocional temos acompanhado pelas pesquisas a existência de muitas pessoas com doenças psicossomáticas, sendo imprescindível desenvolver habilidades emocionais para controlar as adversidades da vida.

Algumas habilidades emocionais são consideradas importantes para uma pessoa atingir seus objetivos e ter sucesso na vida. Entre elas podemos citar o controle de temperamento, adaptabilidade, perseverança, amizade, respeito, bondade e empatia. Em seu livro, Daniel Goleman divide a inteligência emocional em cinco áreas de habilidades:

Autoconhecimento emocional-Autoconsciência: conhecimento que o ser humano tem de si próprio, de seus sentimentos ou intuição. Esta competência é fundamental para que o homem tenha confiança em si (autoconfiança) e conheça seus pontos fortes e fracos.

Controle emocional - Capacidade de gerenciar os sentimentos: a pessoa que sabe controlar seus próprios sentimentos se dá bem em qualquer lugar que esteja ou em qualquer ato que realize. A habilidade de líder com seus próprios sentimentos, adequando-os para a situação.

Automotivação - Ter vontade de realizar, otimismo: pôr as emoções a serviço de uma meta. A

pessoa otimista consegue realizar tudo que planeja, pois tem consciência que todos os problemas são contornáveis e resolvíveis.

Reconhecer emoções nos outros - Empatia: saber se colocar no lugar do outro. Perceber o outro. Captar o sentimento do outro. A calma é fundamental para que isso aconteça. Os problemas devem ser resolvidos por meio de conversas claras. As explosões devem ser evitadas para que não prejudique o relacionamento com os outros.

Habilidade em relacionamentos interpessoais - Aptidão social: a capacidade que a pessoa deve ter para lidar com emoções do grupo. A arte dos relacionamentos deve-se, em grande parte, a saber, lidar com as emoções do outro. Saber trabalhar em equipe é fundamental no mundo atual.

As três habilidades primeiras acima se referem à inteligência intrapessoal. As duas últimas referem-se à inteligência Interpessoal.

OS TIPOS DE INTELIGÊNCIA

Por meio de estudo identificaram que a inteligência não é um bloco único, nem pode ser reduzida à capacidade de estabelecer relações adequadas: envolve uma variedade de habilidades, algumas mais específicas, como talento ou talento musical, para desenho, movimento físico ou espaço, outros mais gerais, como habilidades de linguagem, lógica e matemática, estão inter-relacionados e se ajudam.

Assim como corpo e mente são cada vez mais impossíveis de separar, razão e sentimento não são mais tão separados quanto costumavam ser. Seguindo a terminologia popular, estamos falando da abordagem holística da humanidade (do grego, completo, total, inteiro).

Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, propôs a "Multiple Minds View", que expandia o conceito de uma única inteligência para um conceito de um conjunto de habilidades. Para ele, a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou criar produtos de valor em um ambiente cultural ou comunitário. Assim, desenvolveu uma nova visão da inteligência, as chamadas inteligências múltiplas, divididas em sete diferentes habilidades que se interpenetram, pois sempre envolvemos mais de uma habilidade na resolução de problemas.

Apesar das vantagens, a inteligência está integrada em:

Inteligência Verbal ou Linguística: habilidade para lidar criativamente com as palavras.

O romancista Jorge Amado é dotado de excepcional inteligência linguística. É o mais traduzido dos autores brasileiros.

A Inteligência Lógico-Matemática: capacidade para solucionar problemas, envolvendo números e demais elementos matemáticos; habilidades para raciocínio dedutivo.

O inglês Stephen Hawk é um gênio do tipo lógico-matemático. Embora preso a uma cadeira de rodas por causa de uma doença degenerativa, é Doutor em Cosmologia e ocupa a cadeira de

Isaac Newton como professor da Universidade de Cambridge.

Inteligência Cinestésica Corporal: capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferentes e hábeis.

Um dos exemplos são os jogadores de futebol, que trabalham para que os músculos e nervos realizem movimentos precisos e com a força necessária às suas jogadas.

Inteligência Espacial: noção de espaço e direção.

Um exemplo neste aspecto é o arquiteto Oscar Niemeyer que projetou Brasília. Onde nada havia, ele "viu" construções com formas e volumes variados. Sua inteligência espacial tornou-o capaz de prever e solucionar problemas liberando seu potencial criativo.

Inteligência Musical: capacidade de organizar sons de maneira criativa.

O cantor Djavan é um exemplo de fértil inteligência musical: além de cantor e compositor, toca guitarra e violão.

Inteligência Interpessoal: habilidade de compreender os outros; a maneira de como aceitar e conviver com o outro.

O talento da apresentadora Hebe Camargo para se relacionar com seu público é um exemplo típico de inteligência interpessoal desenvolvida.

Inteligência Intrapessoal: capacidade de relacionamento consigo mesmo, autoconhecimento. Habilidade de administrar seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. É a inteligência da autoestima.

Nelson Mandela é um exemplo de como o equilíbrio pessoal pode determinar uma trajetória de vida. Libertado em 1990, depois de 27 anos na prisão do regime racista, ostentava uma inabalável integridade moral e política. Imediatamente passou a negociar, em seu país, o fim da segregação racial. Em 1993, ganhou o prêmio Nobel da Paz e, em 1994, venceu a primeira eleição multirracial de seu país.

Segundo Gardner, todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, aspectos culturais, algumas são mais desenvolvidas ao passo que deixamos de aprimorar outras.

Nos anos 90, Daniel Goleman, também psicólogo da Universidade de Harvard, afirma que ninguém tem menos do que 9 inteligências. Além das 7 citadas por Gardner, Goleman acrescenta mais duas:

- Inteligência Pictográfica: habilidade que a pessoa tem de transmitir uma mensagem pelo desenho que faz.

- Inteligência Naturalista: capacidade de uma pessoa em sentir-se um componente natural.

IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES

Essa parte que muitos anos ficaram sem ser mencionada, ou poucos pesquisadores se interessavam, hoje é sinônimo de muita sabedoria. Quanto mais as pessoas sabem sobre si, melhor equilibram suas emoções.

Sobrevivência: Nossas emoções evoluíram naturalmente ao longo de milhões de anos de evolução. Assim, nossas emoções têm o potencial de nos servir como um sistema de orientação interno complexo e sutil. Nossas emoções nos alertam quando nossas necessidades humanas naturais não estão sendo atendidas. Por exemplo, quando nos sentimos sozinhos, precisamos procurar outras pessoas. Quando estamos com medo, precisamos nos sentir seguros. Quando nos sentimos rejeitados, precisamos de aceitação.

Tomada de Decisão: Nossas emoções são uma fonte valiosa de informação. As emoções nos ajudam a tomar decisões. Pesquisas mostram que quando as conexões emocionais do cérebro de uma pessoa são danificadas, ela não consegue nem tomar decisões simples. Por quê? Porque você não sentirá nada sobre suas escolhas.

Ajuste de Limite: Nossas emoções nos alertam quando estamos desconfortáveis com as ações de uma pessoa. Se aprendermos a confiar em nossas emoções e sentimentos, isso nos ajudará a ajustar as restrições necessárias para proteger nossa saúde física e mental.

Comunicação: Nossas emoções nos ajudam a nos comunicar uns com os outros. Por exemplo, nossas expressões faciais podem revelar uma vasta gama de emoções. Ao olhar, podemos sinalizar que precisamos de ajuda. Se também formos proficientes com a linguagem, ao nos expressarmos, teremos uma chance maior de expressar melhor nossas emoções. Também é necessário que escutemos e compreendamos efetivamente os problemas dos outros.

Unidade: Nossas emoções são talvez a maior fonte de potencial para unir todos os membros da espécie humana. Obviamente, diferenças religiosas, culturais e políticas não permitem isso, embora o sentimento seja "universal".

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em relação à educação, Goleman e escritores por ele influenciados falam da importância de “educar” as emoções para que os alunos também possam enfrentar contratempos, negociar com os outros, reconhecer suas próprias angústias, medos, etc.

Um dos pré-requisitos básicos para o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos é que os professores também precisam cultivar sua própria inteligência emocional. Pode-se dizer que os professores ensinam na prática de ensino está embutido na personalidade dos próprios alunos. Assim, a inteligência emocional dos professores é uma das variáveis que melhor explica a criação de salas de aula de forma emocionalmente inteligente.

Um princípio básico para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito mútuo pelos sentimentos dos outros, e para tanto, é necessário que o professor saiba como se sente e seja capaz de comunicar abertamente suas sensações e sentimentos. O professor não deveria negar suas emoções negativas e sim, ser capaz de expressá-las de modo saudável na comunidade que constrói com seus alunos.

Conhecer o aluno é um processo que começa no primeiro dia de aula. Quanto maior esse conhecimento, maior a efetividade da ação docente, capaz de mobilizar o interesse, a curiosidade, os saberes prévios, aspectos das histórias de vida, e expressá-los com saberes que integram o currículo a ser desenvolvido. Compreender os seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais implica também uma atitude perpétua de investigação, por meio da observação, diálogo com as crianças e suas famílias, avaliação permanente dos conhecimentos adquiridos, sondagem dos seus interesses e manifestações de interesse por elas.

A educação brasileira é baseada em princípios lineares e seu conteúdo é baseado em processos intelectuais e cognitivos, sem levar em conta os fatores emocionais. No entanto, atualmente existem conceitos que valorizam os aspectos emocionais da inteligência.

Daniel Goleman em seu livro diz que a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las quando ainda são crianças. Nesta mesma entrevista Goleman afirma que, para um adulto melhorar sua própria inteligência emocional, a primeira tarefa é desaprender e reaprender, devido ao fato que seus hábitos emocionais foram aprendidos na infância. Embora os pais tenham papel fundamental na educação emocional dos filhos, algumas iniciativas em escolas têm se mostrado positivas. Hoje, assistimos ao fortalecimento do indivíduo enquanto pessoa, fazendo com que as instituições, moldam-se aos indivíduos, treinando professores para tal missão.

Segundo Gilberto Vitor, as "escolas emocionais" devem investir menos esforços em medir conhecimentos (as notas) e mais tempo e enfoque na aprendizagem.

Compartilhar responsabilidades com seus alunos.

Investir nas tecnologias modernas de ensino.

Identificar e promover talentos individuais.

Promover reciclagem permanente de professores.

Enfatizar atividades em grupo.

Enfatizar a criatividade de cada aluno.

Ensinar o aluno como aprender.

LINGUAGEM MUSICAL

A música no desenvolvimento infantil ajuda a integrar a sensibilidade e a razão, trabalha a comunicação, a expressão física e a interação social, estimula a atenção e a memória, além de ser

uma ótima forma de as crianças brincarem e se divertirem.

Se uma criança é estimulada pela música antes dos cinco anos, ela desenvolve a área pré-frontal do cérebro para uma melhor lógica e raciocínio abstrato. A música integra corpo e mente.

A música tem o poder de sensibilizar a criança, mergulhando-a na melodia e focando-se no que ouve. Esse foco na voz aumenta a concentração e, se ele ainda for capaz de cantar uma passagem ou aprender totalmente a música, isso mostra que ele é capaz de se concentrar na tarefa.

Certas regiões cerebrais ativadas pela musicalização na infância estão fortemente relacionadas ao processo educacional. O raciocínio e a memória desenvolvidos são ferramentas importantes na escola, e a música desenvolve a consciência espacial e ativa a memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos fizemos testes de QI (quociente de inteligência) para medir a inteligência de uma pessoa, hoje sabemos que medimos o conhecimento cristalizado, com ênfase na caneta e no papel. Eles não medem a capacidade de absorver e resolver novos problemas.

A teoria da inteligência é extremamente importante para superar a ideia de uma única inteligência fechada. Por muito tempo a ciência esteve repleta dessas ideias, hoje a realidade é outra, e psicólogos como Daniel Goleman, John Gottman derrubaram esse conceito. Hoje, a inteligência emocional é vista como a principal razão pela qual as pessoas têm sucesso e falhas.

A preocupação de como lidar com as emoções, não é hoje uma simples teoria filosófica. O que se deve levar em consideração é que, o ser humano é emoção, e a emoção muitas vezes é o que predomina. Goleman no seu livro nos mostra, como saber lidar com nossa inteligência emocional, aprimorando as aptidões pessoais de autoconhecimento, autodomínio e automotivação e as aptidões interpessoais da empatia e das habilidades sociais.

Diante do aumento da criminalidade, do suicídio, abuso excessivo de drogas e outros indicadores de mal-estar social, Goleman acredita que o único remédio capaz de combater esses sintomas de doenças seja uma nova forma de interagir no mundo, com inteligência.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel - **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 1996.

_____. **O poder da inteligência emocional: Como liderar com sensibilidade e eficiência**. 2018.

_____. **Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 2, 2011.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. **Inteligência emocional e qualidade de vida em gestores brasileiros.** Avaliação Psicológica, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2011.

GOTTMAN, John & DeClaire, Joan, I**nteligência Emocional e a arte de Educar Nossos Filhos**, Rio de Janeiro, Objetiva 1997.

MAYER, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. **Competing models of emotional intelligence**. In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of Human Intelligence (2nd Edition) . New York: Cambridge University Press.2000.

ABORDAGENS DE ENSINO DE FÍSICA E ÓPTICA GEOMÉTRICA

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO
Graduação em Biomedicina pela Universidade de Santo Amaro (2004); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Desembargador Joaquim Cândido de Azevedo Marques.

RESUMO

O presente trabalho tem por interesse central a análise das abordagens tradicional e crítica no ensino de física na Educação Básica, tendo por exemplificação o tema da geometria óptica. A argumentação se desenvolve a partir do entendimento de que a educação escolarizada tem sua fundamentação enquanto instituição social na interlocução direita e estreita com a realidade vivida. Isso significa que os processos de ensino-aprendizagem escolares devem corresponder às demandas da realidade vivida. É justamente nesse sentido que se coloca como problemática de pesquisa, de quais formas a disciplina física na Educação Básica pode ser significativa aos educandos a partir de diferentes abordagens de ensino. Seguindo na mesma esteira, tem-se como objetivo, compreender a disciplina física, especificamente a óptica geométrica, como artefato mediador de entendimento da realidade. Finalmente, a investigação se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica, a partir da abordagem de análise qualitativa-descritiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Óptica Geométrica; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A Educação contemporânea coaduna em si diferentes significados dependendo dos interesses específicos daqueles envolvidos em sua produção. Estamos autorizados a afirmar que o momento histórico, dada suas características socioeconômicas, em alguma medida, a depender das circunstâncias, perverte os significados ontológicos da Educação. O que está sendo dito é que a Educação em suas origens tem por princípios elevação à autonomia e emancipação do sujeito, mas que os interesses particulares foram capazes de transformar esses princípios de forma que os satisfaçam. Ou seja, daí que diferentes significados vão criando corpo em torno da instituição Educação-escola, muitos dos quais ilegítimos (MOREIRA, 2005).

De forma muito breve e direta, podemos caracterizar as relações sociais contemporâneas

como sendo extremamente dinâmicas, apresentando como principais características a volatilidade e, sendo, em grande medida, resultante da primeira, a individualidade exacerbada; ou talvez, em termos melhores, egocentrismo inflado. Essa circunstância, primeiramente, leva à tendência ao isolamento, onde cada sujeito-cidadão se torna apenas um indivíduo em seus interesses particulares e, segundamente, a uma forte corrosão da coesão social, ou seja, perda da capacidade de se reconhecer enquanto grupo no que concerne à dependência recíproca para a existência. Daí, o efeito imediato é a perda de valores morais e éticos sociais (importante pontuar que se fala aqui em valores sociais e não moral e ética no sentido pernicioso da religiosidade).

É justamente nesse cenário que se estabelece o tema da presente pesquisa, sendo uma análise comparativa entre a abordagem tradicional e renovada no ensino de física, tendo como exemplo, o ensino de óptica geométrica.

Como problemática de pesquisa formulou-se o que se segue: como os processos de ensino-aprendizagem significativos da disciplina física na Educação Básica podem contribuir na formação do educando, de modo a garantir entendimentos e compreensões importantes para a vida cotidiana?

De modo a se alcançar possíveis respostas para a problemática de pesquisa, define-se como objetivo central, compreender o ensino de física na Educação Básica como ferramenta de apreensão e compreensão crítico-reflexiva da vida cotidiana. Subsidiariamente, caracterizar as abordagens tradicional e renovada de ensino da física. E ainda, correlacionar os princípios da física enquanto ferramenta de entendimento da vida cotidiana.

Finalmente, a pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica, em que se orienta pela abordagem de análise qualitativa descritiva. A articulação entre a técnica de investigação bibliográfica e abordagem de análise qualitativa, necessariamente resulta em alguns princípios elementares, como o estabelecimento de algumas hipóteses norteadoras, assim como, a consideração sobre algumas variáveis que podem levar a resultados diferentes conforme a ênfase. Uma das possíveis hipóteses norteadora é que o ensino de física a partir de metodologias crítico-reflexivas, pode proporcionar desenvolvimentos importantes aos educandos, remetendo à processos de autonomia e emancipação do sujeito. Pode-se falar ainda em variável independente, os princípios e conteúdos abordados nas aulas; e como variável dependente, as diretrizes curriculares, assim como, a determinações dos sistemas de ensino, na constituição e desenvolvimento das subjetividades dos educandos. Destarte, buscou-se a bibliografia em artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como em obras de autores ratificados no campo de estudo.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

O trabalho é elemento central e de muita importância na vida de homens e mulheres, sendo que as experiências laborais são decisivas para o desenvolvimento da identidade enquanto cidadão e cidadã. Desta forma, nota-se que vida em sociedade e trabalho possui relações estreitas e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho impactam diretamente a vida cotidiana e a subjetividade das pessoas (ANTUNES, 2010), de modo que no decorrer dos tempos surgiram diversos fatores que

apontam para essas consequências, tais como: o desemprego estrutural, trabalhos em condições precárias e a alienação do trabalhador pela supervalorização do capital, contribuindo sobremaneira com a desigualdade social. Para um melhor entendimento desse processo, é necessário um retrocesso histórico com o objetivo de compreender questões pertinentes às metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho no Brasil, através do avanço do sistema Capitalista e da contradição Capital versus Trabalho.

Na condição de agente pela Educação e em defesa de seus princípios legítimos que se desenvolve o presente trabalho, tendo por perspectiva o direito à Educação e a escola enquanto lugar próprio de proteção aos direitos sociais, uma vez que é nesse espaço-tempo que existe a possibilidade de se desenvolver, se aprofundar e se fundamentar os demais direitos da vida em sociedade. Parece-nos ser muito evidente que é na escola contemporânea que se inicia o percurso social do sujeito enquanto cidadão responsável e participativo. Daí então a Educação enquanto direito social e a escola enquanto lugar protetivo dos direitos (BRASIL, 1996).

Quando a ideia de Educação em sua versão escolarizada se torna apenas uma medida burocrática, essencialmente com o intuito de manter a normalidade, o status quo, evidenciam-se as contradições das relações sociais exclusivamente determinadas por princípios econômicos-produtivos-mercadológicos. Ou seja, nessa realidade, a Educação é concebida apenas como artefato de formação-qualificação mínima de mão-de-obra, no limite suficiente para atender as exigências de produção e circulação de mercadorias; no fim, por conseguinte, garantindo a acumulação e concentração de riquezas da facção de classe mais dominante.

O que presenciamos na contemporaneidade é um movimento de reação conservadora fundamentada em parâmetros e critérios amplamente de caráter moralista, muitas vezes de cunho religioso e sem fundamentação teórico-científica. Este movimento aprofunda a tendência irracional da violência e do discurso de ódio; isto atingindo diretamente o contexto educacional, grandemente em sua dimensão escolarizada, refletindo por sua vez, diretamente nas políticas públicas e diretrizes educacionais do país. Nessa tendência reacionária, e chegando ao assunto a ser discutido nessa pesquisa, temas elementares que deveriam ser concebidos enquanto fundamentais da proposta curricular da Educação escolarizada, são considerados ofensivos e doutrinários.

O que se propõe então, O que se propõe então, antes de tudo, é o reconhecimento da educanda e educando enquanto centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva que lhes atribui protagonismo e que todo o sentido da existência de uma sociedade escolarizada está nestes sujeitos. Desta forma, reconhece-se também que esta criança é um sujeito social, que apreende o mundo a sua maneira, produzindo uma cultura própria também essencial para a coesão social. De forma mais direta, está se defendendo que a criança deve ter acesso às diversas linguagens que a cerca, sendo-lhe um direito e que deve ser garantido pela escola; entretanto, é essencial que neste acesso, o caráter ponderado e crítico-reflexivo seja um mediador presente.

ABORDAGENS TRADICIONAIS DE ENSINO DE FÍSICA

Uma das problemáticas que permeiam constantemente o ensino de física é a prática insistente por parte dos professores, de ensinar a partir de um entendimento hierárquico de cima para baixo, ou seja, do geral para o particular. De alguma forma, é uma concepção em que facilita a memorização do conteúdo ou conceito, já que se utiliza do recurso das generalizações. Generalizações são importantes para o entendimento macrocósmico. Todavia ao se oferecer o conceito totalmente já elaborado ao estudante, reduz-se à simples memorização. Ao recorrer a essa metodologia, resta ao educando, por exemplo, a memorização de fórmulas, sem estabelecimento de correlações com os conceitos da física. Ou seja, essa abordagem tradicional hierarquizada, desconsidera que as apreensões e com preensões dos estudantes pode ser totalmente diferente dos professores (AZEVEDO, 2004).

Deve-se pontuar ainda que, na abordagem tradicional, quando se propõe atividades experimentais, diferentemente de abordagens inovadoras, o que se objetiva é assimilação de conteúdos já abordados nas aulas expositivas. Ou seja, separa-se também a teoria da prática. O que acontece no experimento é apenas a confirmação da teoria.

Nesse sentido, nos laboratórios tradicionais, os fenômenos ficam reduzidos a um conjunto de números, com raras representações físicas inteligíveis. A identificação por números é importante para um profissional experiente; já para um estudante de educação básica pode se revelar um imenso desafio. Mantendo-se nesse entendimento, percebe-se que existem algumas finalidades definidas na abordagem tradicional e seus respectivos laboratórios: Treinamento no método científico de observar e registrar dados; adquirir técnicas na manipulação e ajuste de equipamentos; compreensão das limitações e poder da experimentação; experiência no uso de representações gráficas; coletar dados e desenvolver habilidades para computar respostas ou determinar relações válidas (BORGES, 2002).

ABORDAGENS CRÍTICO-REFLEXIVA DE ENSINO DE FÍSICA

As propostas de metodologias reflexivas de ensino de física têm o seu início marcadamente na década de 1970 e 1980, preocupando em enfatizar questões cognitivas nos processos, o que torna relevante os fatores que influenciam positivamente na aprendizagem e aqueles que prejudicam. Grosso modo, pode-se afirmar que o principal achado dessas propostas reflexivas foi a centralidade do estudante na efetivação da aprendizagem, em que o professor assume a posição de mediador mais experiente. Isso porque, nessas pesquisas, chegou-se a conclusão de que, para que o estudante adquira conhecimentos científicos, faz-se necessário que ele desenvolva seus próprios conceitos, articulados com os conceitos já existentes. E para que o estudante formule conceitos, seus conhecimentos prévios devem ser respeitados, o que significa que nos processos de ensino-aprendizagem, o estudante não é receptor passivo. Pelo contrário, as aprendizagens só se efetivam a partir da ação do educando (BARTHEM, 2005).

A óptica geométrica, em diferentes momentos, faz parte do nosso cotidiano. Nesse sentido, é de fundamental importância que se conheça os seus princípios. Por exemplo, é muito comum a

manifestação de problemas nas vistas, os quais, são entendidos e compreendidos por meio dos princípios da óptica geométrica, como lentes, trajetória da luz, desvio dos raios, fluídos etc. (LOPES, 2014)

Do mesmo modo, o projeto se justifica, em um segundo plano, por ser um tema bastante cobrado em processos seletivos de vestibulares. Portanto, conhecer tais princípios e conceitos, oportuniza melhores condições nestes processos

Quando o ensino evita a hierarquização e propõe o estudo dos conceitos a partir da realidade apreendida, o que prevalece é o pensamento indutivo, em que se analisa o conceito a partir das situações e circunstâncias específicas, buscando, todavia, possíveis generalizações. Evidencia-se que dessa perspectiva, do particular para o geral, acontece maior envolvimento e engajamento do estudante por abstrações e generalizações. O que se efetiva, portanto, é a mediação pelo professor de uma aprendizagem ativa e reflexiva, que em última instância, pode ser definida como aprendizagem significativa, uma vez que dialoga com a realidade vivida e constitui sentido para o educando (ALVES, 2014).

O experimento em si pode ser relacionado aos conceitos de absorção, refração, reflexão. Ainda, a propagação retilínea da luz, a independência dos feixes de luz e a reversibilidade do trajeto da luz. Pode-se utilizar, complementarmente, os elementos associados à lente, côncava e convexa, convergentes e divergentes.

O que se torna mais evidente nas abordagens renovadas de ensino é que são amplamente permeadas por concepções construtivistas, na qual, a resolução de problemas da vida cotidiana está amparada por um complexo conjunto de conhecimentos e saberes que se relacionam entre si, constituindo-se em um arcabouço consistente de recursos possíveis para a formulação de soluções (BONADIMAN; NONENMACHER, 2007).

Nesse sentido, o foco não é “respostas certas ou erradas”, haja vista que a resolução de problemas pode acontecer por diferentes caminhos e formas, ou seja, os conhecimentos e saberes da vida social do sujeito, articula-se com conhecimentos e saberes escolares, articulação da qual se pavimenta diferentes percursos possíveis. Isso significa que o enfoque não é na memorização ou na definição de respostas ou fórmulas determinadas correspondentes à problemáticas também específicas. O que se coloca em pauta nas novas abordagens é a reflexão crítica, em que o certo ou o errado dependem de diferentes fatores circunstanciais e conjunturais. Em última instância, a partir desse entendimento construtivista, as novas abordagens de ensino de física mantém estreita relação com questões morais e éticas, base de aprendizagens significativas.

Nesta breve exposição, o que se propõe é a reflexão crítica acerca do ensino de física na educação escolarizada. Independentemente da disciplina envolvida, quando se fala em ensino-aprendizagem na educação escolarizada, algumas considerações sempre devem estar presentes. Dada a brevidade do texto, não será possível se aprofundar nesse tema específico do ensino-aprendizagem e respectivo desenvolvimento global das educandas e educandos, mas pode-se apresentar alguns exemplo, como didática adequada, considerar o nível de desenvolvimento orgânico do aluno, a presença da afetividade como fator possibilitador da aprendizagem, a formação dos professores etc.

Já quando se trata da especificidade do ensino da disciplina física na escola, a particularidade que se apresenta é a dificuldade de correlação dessa disciplina com a realidade cotidiana. Não exatamente porque essa correlação não exista, a física está presente em todos os momentos de nossas vidas, mas não de uma forma tão evidente, pelo contrário, essa correlação é estreita, todavia, a cultura escolar brasileira contemporânea não a fomenta e, justamente por isso a dificuldade em se estabelecer essa correlação.

E é nesse sentido que concorre as presentes reflexões, no sentido de evidenciar tal circunstância e contribuir com as reflexões concernentes ao ensino de física de forma mais correlacionada com a vida cotidiana. Por conseguinte, de forma complementar, busca-se também a desmistificação da ideia da aprendizagem de física ser uma tarefa absurdamente trabalhosa e estafante.

Quando se fala em processo de ensino-aprendizagem e sua respectiva dimensão cognitiva, estabelecendo como centralidade a educanda e educando, uma argumentação séria, comprometida e engajada precisa ter, como primeiro ponto de reflexão, a consideração que este processo se efetiva em uma dimensão complexa e com uma variedade de fatores de influência, como a própria diversidade cognitiva do sujeito, que alguns irão nomear de capacidades cognitivas, o contexto social, condições psicológicas e emocionais, assim como a afetividade; as vivências e experiência dos sujeitos, os conhecimentos prévios, assim como a própria estrutura organizacional do sistema educacional no qual o processo de ensino-aprendizagem está inserido, e suas respectivas estratégias (MORAES, 2009). Essa consideração prévia evita que se caia em preconceitos e/ou análises rasas e reducionistas, as quais buscam identificar uma vítima expiatória, culpada d todos os males, isentando os demais envolvidos no processo. Dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam, nunca deve ser atribuída a um fator isoladamente (MENEGOTTO; ROCHA FILHO, 2008).

Nesta direção, podemos recorrer ao defendido por Barca Lozano e Porto Rioboo (1998), os quais tentam definir o processo de aprendizagem em uma completude de três aspectos, sendo: 1) a aprendizagem é essencialmente um processo ativo, não sendo possível a sua efetivação por meios passivos, tendo em vista que o sujeito precisa exercer e praticar diferentes atividades – físicas, emocionais, psicológicas, motoras e afins -, para assimilar o que está sendo proposto; 2) nesta esteira, a aprendizagem necessariamente é um processo construtivo, uma vez que se refere à construção do conhecimento e dos saberes compartilhados; 3) finalmente, algo importantíssimo e muito presente nas argumentações concernente à Educação e à pedagogia, é o reconhecimento da aprendizagem enquanto significativo, uma vez que o educando tem estruturas cognitivas organizadas, faz-se necessário que o conteúdo proposto seja dotado de sentido em relação a esse sujeito, para que ele reconheça significado neste conteúdo (KRASILCHIK, 2000). Considerando então esses aspectos propostos pelos autores, é possível afirmar que a aprendizagem é um processo de adaptação-acomodação-assimilação, conceito fundamental na teoria piagetiana de desenvolvimento do conhecimento. Exemplificando essa teoria piagetiana, por meio da brincadeira e jogo, Grassi (2008) nos ensina o seguinte:

> [...] o jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem, uma vez que faz a criança utilizar a sua inteligência de modo significativo e a estimula a investigar e explorar. Nesse processo o jogo ocupa papel importante sendo essencialmente assimilação, assimilação predominando sobre acomodação (GRASSI, 2008, p. 75).

O primeiro dado evidenciado é que o ensino aprendizagem pode ser definido enquanto um movimento recíproco e equivalente entre as partes envolvidas, sendo difícil a identificação de quais fatores são mais determinantes. Em última instância, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é uma estrutura cultural, o qual, ele próprio em si mesmo, se constitui em fator produtor de conhecimentos e saberes. Ou seja, se renova a todo tempo, elabora novos dispositivos e mecanismos de desenvolvimento; ao fim e ao cabo, produtor de cultura. Complementarmente, os mesmos autores afirmam que a aprendizagens acontecem em cinco grandes áreas, sendo elas "Perceptiva-atencional, psicomotora, linguística, socioafetiva e pensamento lógico" (BARCA LOZANO; PORTO RIOBOO, 1998, p. 48), sendo essas áreas consideradas universais em todos os sujeitos, independendo do contexto social; entretanto, o contexto social influencia em seus desenvolvimentos (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003). Finalmente, referem-se à situação educativa em dois âmbitos, aqueles intrapessoais, próprios dos sujeitos e âmbitos ambientais-culturais, próprios das circunstâncias de aprendizagens e/ou do contexto social. As questões internas dos sujeitos referem-se à sua maturidade psicológica-cognitiva, assim como físicas e psicomotoras; já as externas referem-se às vivências, conhecimento prévio, afetividade e personalidade. Nesta medida, evidencia-se que as dificuldades de aprendizagens não pode ser definida a priori como orgânica, intrínseca ao sujeito, uma vez que existe uma gama de relações sociais para além das relações e interações imediatas da educação escolarizada; por outro lado, considerando as questões psicológicas e psiquiátricas, as dificuldades de aprendizagens, que no caso seria melhor definida como transtornos de aprendizagens, pode ser sim intrínsecas ao sujeito, sendo resultado de disfunções intelectuais-cognitivas, que é o exemplo da Dislexia. A relação dessas duas dimensões, intrínsecas e extrínsecas, pode ser expressa nos seguintes termos, na capacidade do sujeito em planejar, organizar e direcionar suas capacidades cognitivas em função da aquisição dos recursos e proposições escolares, numa perspectiva de organização dentro das questões sociais, tendo por objetivo a maior e melhor eficiência na aquisição (ROSA; ROSA, 2007).

O ENSINO DE ÓPTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como é sabido, em um contexto de supervalorização dos aspectos funcionais dos saberes escolares, vigora a perspectiva de dedicação dos processos de ensino-aprendizagens focados na técnica e no conteúdo (CARVALHO et al., 2016). Tal condição é sustentada, primeiramente, pelas concepções institucionalizadas por meio do currículo definidor da Educação Básica brasileira, como por exemplo, com a reforma do Ensino Médio, em que se ratificou a função dessa etapa da escolarização como sendo fortemente norteada pelo emprego e a profissionalização (BRASIL, 2000).

Nestes termos, os processos de ensino-aprendizagem escolares não institucionalizados, como a autonomia docente no exercício de sua prática, também passam a ser definidos por tais concepções institucionalizadas, significando que os próprios professores passam a reproduzir essas concepções funcionalistas do ensino, abarcando também o ensino de física (YOUNG, 2003).

No caso específico do ensino de óptica, o enfoque tradicional privilegia quase que exclusivamente o estudo de aspectos geométricos, partindo de conceitos de raios de luz e na respectiva análise de aspectos específicos, como espelhos, lentes, prismas etc. um bom exemplo dessa abordagem

funcionalista é que as representações são sempre feitas por meio de retas e pontos, sem evidenciar que na realidade vivida, a luz se propaga em um espaço tridimensional. Do mesmo modo, raramente se especifica a natureza e origem da luz, sua interação com a matéria ou as diferentes possibilidades de interação da luz com o olho (DINIZ, 2016).

De modo geral, pode-se falar que as aprendizagens a partir dessa prática de ensino remetem a dificuldades de compreensão ou mesmo de abstração dos conteúdos aplicados à realidade vivida. Por exemplo, pesquisas demonstram que é bastante comum educandos da Educação Básica acharem que a luz parte do olho até o objeto, justamente em decorrência de representações dos raios de luz partindo de um ponto específico e seguindo uma reta (BIASI et al., 2016).

Nesse exemplo acima, fala-se em concepção espontânea do raio visual. Nessa mesma concepção a partir de representações funcionalistas estáticas, um outro exemplo recorrente de equívoco é o entendimento de que a visão não depende da existência de luz, ou que objetos de cores claras podem ser vistos independentemente da luz no ambiente. Na mesma esteira, como mencionado anteriormente acerca das representações por meio de retas e pontos, constitui-se o entendimento de que a imagem de um objeto no espelho está na superfície do espelho.

Ao fim e ao cabo, o que está sendo dito aqui é que nesse tipo de abordagem, se concebe, primeiramente, um educando considerado um modelo ideal, em que recebe orientações e conteúdos de cima para baixo conforme definido pelo educador; segundamente, concebe-se esse educando enquanto passivo no processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe apenas assimilar aquele conhecimento que está sendo disponibilizado (BORGES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grosso modo, o que se buscou evidenciar na presente argumentação é que, primeiramente, a Educação deve se apresentar à sociedade enquanto um direito, o que significa atendimento das demandas sociais em direção do estabelecimento de igualdades e equidades, noções estas constituintes de uma sociedade justa. Nesse sentido, a Educação não pode ser reduzida a um artefato de atendimento dos interesses de certos setores da sociedade em detrimento da coletividade. Justamente por isso que a argumentação se iniciou pela defesa das aprendizagens significativas, em que conteúdos, saberes e a própria prática de ensino-aprendizagem se relacionam com a realidade vivida.

Nestes termos que o ensino de física precisa extrapolar as representações funcionalistas exclusivamente atreladas ao mundo do trabalho ou dependentes de processos seletivos vestibulares, por exemplo. Pensando no ensino de óptica geométrica, demonstrou-se que a prática de ensino meramente expositiva, remete a barreiras de entendimento, dificultando a compreensão e a adequada correlação dos princípios da física com a vida cotidiana. E justamente por isso, a forte recorrência de afastamento dos educandos da disciplina física e das disciplinas de exatas, em geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479, Out./dez. 2014 ISSN: 1809- 3876.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

AZEVEDO, M. C. P. S. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.19-33.

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. **Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica.** In: BELTRÁN LLERA, J. A.; SANTIUSTE BERMEJO, V., **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

BARTHEM, R. B. **A Luz.** São Paulo**:** Editora Livraria da Física, 1ª edição, 2005

BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S. E. B. **O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 24, n. 2, p.194-223, 2007.

BORGES, L. B. **Ensino e aprendizagem de Física: contribuições da teoria de Davydov.** 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2016.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o Laboratório Escolar de Ciências. Minas Gerais: Caderno Brasileiro de Ensino de Física.** 19 v. n.3, dez/2002.

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

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília, DF: 2000. 68 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ BasesLegais.pdf>. Acesso em 02 fev. 2018.

CARVALHO, H. A. P.; LEIRIA, T. F; ZANATTA, S. C. **O ensino de física no atual contexto das políticas educacionais e dos paradigmas epistemológicos da ciência do século XX.** Pedagogia em Foco, Iturama, v.11, n. 6, p. 116-134, jul. /dez. 2016.

DINIZ, R. T. **Usando a experimentação no ensino potencialmente significativo de óptica geométrica. 2016.** Dissertação (Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda.

FIOLHAIS C.; TRINDADE J. **Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 259-272, 2003.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008

BIASI, R. S.; HALLIDAY, D; RESNICK, R; WALKER, J. **Fundamentos de Física, volume 4: óptica e física moderna**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidades o caso do ensino das ciências**. São Paulo em perspectiva, São Paulo, n. 14, p. 85-93, 2000.

LOPES, E. B. **Refração e o ensino de óptica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

MENEGOTTO, J. C.; ROCHA FILHO, J. B. **Atitudes de estudantes de Ensino Médio em relação à disciplina de Física.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Espanha, v. 7, n.2, p. 01-15, 2008.

MORAES, J. U. P. **A visão dos alunos sobre o Ensino de Física: um estudo de caso**. Scientia Plena, Lagarto, v. 5, n.11, p. 1-7, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2005.

ROSA, A. B.; ROSA, C. W. **Ensino da Física: tendências e desafios na prática docente**, Revista Ibero-americana de Educação, Passo Fundo, v. 43, n. 1, p. 1-13, 2007.

YOUNG, H. C. **Física IV: Ótica e Física Moderna.** São Paulo: Addison Wesley, 2003.

BILÍNGUE - COMO JOGOS E BRINCADEIRAS PODEM AJUDAR NO PROCESSO DE ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

REGIANE ALEXANDRE DA SILVA
Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Universidade Paulista- Unip (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa e Língua Portuguesa - na EMEF João Pedro de Carvalho Neto.

RESUMO

Avaliando as práticas pedagógicas atuais e mesmo observando aspectos historicamente metodológicos, os alunos hoje enfrentam extrema dificuldade para desenvolver habilidades cognitivas e adquirir conhecimentos no sistema educacional atual. Talvez isso não se deva à ineficácia dos métodos, mas sim à dinâmica das relações entre o aluno e o meio. Diferentes grupos de idade exigem abordagens diferentes, que se tornaram obsoletas, eles perdem sua eficácia significativamente com o passar do tempo. Portanto, os jogos e brincadeiras em termos de idade e disciplinas podem ser uma forma eficiente de exibição de conteúdos devido à sua universalidade. Este artigo tem como objetivo explicar os motivos pelos quais os jogos e brincadeiras didáticas são uma ferramenta importante na educação bilingue e indica algumas formas de aplicação dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e Brincadeiras; Educação bilíngue; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração o avanço tecnológico em ritmo constante e, mais ainda, observando que as metodologias devem acompanhar essas mudanças com o propósito de aprimoramento constante, este artigo busca relacionar o uso de jogos e brincadeiras com a prática do ensino de uma segunda língua. O estudo não se limita a um modelo específico de jogo, mas a qualquer forma lúdica de simular a realidade.

Portanto, a análise detalha alguns tipos de jogos e seus aspectos históricos, apontando a estreita relação entre eles, o contexto e o processo de aprendizagem. A proposta atual pode convergir para a criação de práticas, que utilizem jogos para tornar o ato de aprender agradável aos alunos, também pode ajudá-los a usar o conteúdo proposto de forma fluente e eficiente no dia a dia.

A falta de situações reais que contribuam para a prática de novas línguas pelos alunos constitui uma das principais dificuldades para o processo de ensino da língua estrangeira. No ambiente de sala de aula, diferentes atividades podem preencher parte dessa lacuna se o professor desenvolver o interesse do aluno pela aprendizagem, concentrando-se em aulas expositivas e metodologias ativas.

Ao considerar as muitas possibilidades em um ambiente onde os alunos podem simular situações extracurriculares e entrar no contexto dessas situações, um melhor resultado pode ser obtido. As perspectivas conceituais neste estudo consideram a literatura indicada, mas principalmente consideram a experiência do autor na prática pedagógica, principalmente no ensino de língua estrangeira.

Portanto, a opinião e a observação do autor substituem, neste estudo, a habitual pesquisa de campo. Com base em investigações sobre jogos infantis, brincadeiras didáticas e outros conceitos e tópicos relacionados, existem diferentes formas de aplicar este estudo no campo pedagógico. Porém, a relação específica e dinâmica entre o método e os alunos torna necessário aprofundar e direcionar os jogos para cada disciplina.

DESENVOLVIMENTO

Um ponto importante a ter em mente é o contexto e as condições que se aplicam aos mecanismos de aprendizagem. No que diz respeito aos jogos, o público é bastante heterogêneo, dada a variedade de jogos existentes e o leque ilimitado relacionado com a idade dos alunos. Brincar é uma atividade espontânea, realizada por uma ou mais pessoas e, ao contrário da arte e do trabalho, pode ser vista como um meio de estímulo físico ou mental, às vezes ambos.

A existência dos jogos remonta aos tempos pré-históricos e abrange todos os níveis de experiência, gêneros e idades. Entre as etapas da aprendizagem, é importante entender que os obstáculos à sobrevivência são a justificativa para os diferentes processos. Portanto, esses processos ocorrem em uma escala de complexidade crescente.

> Se acompanharmos a evolução da humanidade, percebemos que o lúdico representa o processo de aprendizagem e descoberta do ser humano. É uma forma direta de colaborar na construção cultural de um povo, de uma sociedade. Com o JOGO aprendem-se regras, limites e obtêm-se objetivos claros, de forma voluntária e prazerosa. (YOZO, 1996, p. 13)

A criação das operações necessárias para superar esses obstáculos, passa por fases diferentes e bem definidas, da infância à adolescência. A primeira fase começa no nascimento e geralmente dura até o início da aquisição da linguagem, mais ou menos quando a criança tem 1 ano e 6 meses. Nesse período, inicia-se a formação de habilidades motoras e percepção sensorial.

A segunda etapa ocorre aproximadamente entre os dois e quatro anos de idade e é definida pela formação do pensamento simbólico. De acordo com Yozo (1996) o uso de bonecos, carros e outros objetos de natureza simbólica que simulam a realidade, fazem parte desse cenário particular. Entre os quatro e os oito anos, surge a terceira fase, em que o pensamento intuitivo começa a se formar e os objetos ao seu redor passam a ser os pontos de referência.

Automaticamente, essa intuição leva ao quarto estágio, que é o estágio em que o ser humano aprende a organizar operações concretas para associar qualquer objeto referido ao seu significado. A quarta fase dura entre quatro e oito anos. A última etapa é concluída durante a adolescência, onde a construção das operações mentais é suficiente para o pensamento analítico. Diante dessas etapas e suas distinções, é possível compreender que a adequação dos jogos para as diferentes faixas etárias pode satisfazer a maioria de seus integrantes.

O conceito de jogo não pode se limitar a uma única definição, mas como uma multiplicidade de cenários para estabelecer uma relação de semelhança familiar entre eles. As condições são que a atividade seja divertida, limitada no tempo e no espaço, com resultados imprevisíveis e seja produtiva. Além disso, a atividade deve ter regras diferentes da vida cotidiana e deve ser fictícia, acompanhada da consciência de uma realidade diferente.

Portanto, os jogos devem ser mais próximos do real, do imaginário e da sala de aula, ou o espaço alternativo escolhido deve ser um ambiente adequado para essas práticas. O uso da repetição em níveis de linguagem, no ensino de uma língua estrangeira, deve ocorrer conforme o processo de ensino da língua materna. Exceto para aprender gramática, a técnica de aprender uma segunda língua com o dedo indicador apontando para imagens ou objetos é muito eficiente.

> Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando a programação possibilitar e quando puder se constituir em auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos, e na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes dos objetivos. (NUNES, 2004, p.19)

No sentido do que afirma Nunes (2004), o professor deve fazer a apresentação do idioma de forma clara e, nos jogos, deve-se evitar atividades que levem ao tédio ou distração. No início, tarefas como tradução e gramática têm muito pouco mérito real, pois a linguagem escrita é secundária neste ponto. O objetivo principal é vincular a linguagem ao contexto e ao ambiente real, abstrato ou ficcional dos jogos.

A escolha dos jogos e brincadeiras devem ser pautadas pelas suas aplicabilidades à faixa etária em questão, pela viabilidade técnica e pelo estado de acompanhamento do professor em todas as etapas da atividade. Portanto, jogos educacionais ou de construção podem ser usados, pois atendem aos requisitos acima. De acordo com o objetivo, qualquer tipo de jogo pode ser utilizado dependendo de várias condições, mas é importante captar o interesse de toda a comunidade envolvida.

Os jogos interativos são usados para se juntar a um membro de um grupo. Eles ajudam os participantes a memorizar informações específicas e promovem um ambiente descontraído. Os jogadores se distraem, minam, liberam a tensão e superam as reservas pessoais. Devem ser usados nos estágios iniciais de desenvolvimento de um grupo, ao iniciar uma reunião, após um intervalo e sempre que o grupo parecer começar a ficar cansado, entediado ou desmotivado.

Música e dança são recomendadas em jogos ativos para sintonizar o grupo na atividade proposta. A decisão ideal é usar jogos curtos com muita ação e alto gasto de energia. Por sua vez, os jogos de confiança ajudam os participantes a se ver lidando com segurança e confiança em suas vidas. Dependendo da organização cultural e do nível de abertura das pessoas, o grupo pode

gradualmente passar para outros exercícios que envolvam o toque. O instrutor deve estar atento ao momento e às reações do grupo, bem como dos participantes, oferecendo-lhes recursos para enfrentar os fortes processos psicológicos internos.

> Existe no ato de jogar uma série de possibilidades pedagógicas inseridas, desde o simples conhecimento das regras do jogo até a complexa tarefa de uma execução sequenciada de gestos, sincronizada com todo um contexto que, de forma singular, cada jogo, em cada momento, exige. O que importa, de fato, é entendermos onde reside o potencial pedagógico do jogo, e este reside na vivência lúdica. Se as experiências prazerosas são eternas, podemos dizer, analogamente, que as aprendizagens prazerosas são eternas. (SOUZA NETO, 2006, p. 28)

Assim pode-se pensar em jogos criativos que estimulam a expressão imaginária, a intuição e a criatividade. Nestes jogos, os participantes podem perceber-se e mostrar abertamente aos outros o que descobriram sobre si próprios, sobre o tema estudado e sobre o grupo. Os jogadores entram em contato com seu interior e com o interior dos outros jogadores, percebendo o que é mais relevante em todos os níveis.

Este tipo de jogo deve ser utilizado quando os grupos estiverem totalmente integrados, trabalhando juntos e utilizando todas as condições para aprofundar o tema estudado até aquele momento. Já os jogos reflexivos focam a atenção dos jogadores no planejamento, gerenciamento de recursos, simulação de situações e aprendizado de técnicas específicas. Este tipo de jogo deve ser utilizado após o grupo estar bem integrado para que possam atingir o objetivo proposto. Às vezes é comum ver algumas dificuldades no aprendizado do assunto, por isso é muito importante que todo o ciclo da aprendizagem viva esteja sendo totalmente trabalhado.

> Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 1987, p. 22)

Há jogos que ajudam as pessoas a terem a oportunidade de se posicionar em relação a um determinado assunto, com o grupo e consigo mesmas, transferindo para o seu dia a dia o que conquistaram no processo de aprendizagem. Jogos de síntese e completação são aqueles que ritualizam, avaliam e formalizam o que foi feito durante o trabalho.

É muito importante deixar claro para cada participante que um ciclo está terminando e outro iniciando. Pode ser usado em qualquer etapa do processo ou situações. É importante destacar que o esporte está presente em quase todas as modalidades de jogos, mas deve ser utilizado para envolver o grupo na vertente de aprendizagem, sem abandonar o aspecto competitivo, que é justamente o que atrai o público da maioria dos grupos.

O jogo, realizado como uma atividade de prazer, se constitui como uma ferramenta para estudar e aplicar ao ensino de uma língua estrangeira principalmente porque sabemos que nosso cérebro aprende por meio de um processo de repetição, ensaio e velocidade. A tentativa, ou experimentação, é a análise da situação.

A repetição dá prática que leva à velocidade, ou eficiência e eficácia. A habilidade de cada aluno ditará qual nível de jogo deve ser usado. Compreendendo, portanto, as diferentes definições

de jogos e a questão dos princípios de aprendizagem do ser humano, fica evidente a condição de utilização plena deles nas práticas de ensino.

O interesse do aluno em aprender está atrelado ao seu interesse pelo jogo proposto naquele momento. O ambiente criado pelo jogo, levando em consideração também que as emoções que influenciam o ser humano também promovem a assimilação, pode suprir a falta de situações reais. Portanto, quanto maior a emoção provocada nos jogos, maior a possibilidade de se estabelecer o conteúdo proposto.

As emoções positivas promovem mais aprendizado de forma que o sentimento de alegria supere a tristeza ou a dor. O professor, por sua vez, passa a atuar como mediador entre o real e o imaginário representado pelo jogo e seu resultado. A sala de aula passa de um lugar de discurso pedagógico a um laboratório de troca de experiências, cheio de possibilidades.

Ao longo dos anos foram surgindo várias correntes teóricas e estudos sobre a aquisição da linguagem. Essas teorias têm como foco entende de onde vem tal capacidade do ser humano adquirir uma língua sendo algumas delas fundadas na base que tal capacidade surge de forma: natural, inata, do ambiente, ou ainda em uma junção das três.

A corrente empirista afirma que a capacidade de adquirir uma língua parte do inatismo e de experiências. Skinner, o grande percursor de tal teoria, dizia que a capacidade que uma pessoa tem de aprender uma língua se assemelha a capacidade de aprender qualquer outra habilidade. No entanto, tal teoria sofreu muitas críticas por não tratar de explicar por que somos capazes de produzir sentenças nunca ouvidas antes, uma vez que um dos mecanismos utilizados pela criança era a imitação.

Assim surge o inatismo ou gerativismo, que aponta a aquisição da linguagem como algo inato, ou seja, faz parte da genética humana. Noam Chomsky foi o representante dessa teoria, para o estudioso aprender uma língua não depende de mecanismo cognitivos. A interação social não é algo importante para o inatista, pois tem uma participação muito pequena, colaborando apenas para o input. Para ir de encontro com as ideias inatistas, surge Jean Piaget e sua Teoria cognitiva.

> […] a aquisição e o processo de aprendizagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança. Piaget, propõe que o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento da interação. Contudo, de acordo com ele não basta que a criança seja apenas “exposta” à interação social, ela deve estar “pronta”, no que se refere a maturação. (DEL RÉ, 2006, p. 22).

Piaget diz que o desenvolvimento da língua ocorre na interação da criança com o ambiente, para que isso ocorra a criança deve já ter desenvolvido certas estruturas biológicas. Vygotsky em seu estudo histórico-cultural, discorda com Piaget ao afirmar que a linguagem tem origem social e externa, ele diz que pensamento e fala estão interligados entre si.

Dentre os vários estudos abordaremos aqui o desenvolvimento cognitivo na aquisição de línguas. Genesee (2004) explica que se as crianças tiverem uma exposição regular e rica às duas línguas, elas apresentam os mesmos progressos aproximadamente nas mesmas idades que as crianças monolíngues. No entanto, como já explicado, cada aluno possui um ritmo diferente e condições diferentes o que pode acarretar certo atraso em relação a segunda língua.

> Para Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na “ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos do que o fato linguístico”; em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental. (INHELDER, 1983, p.170)

Com isso Piaget quis dizer que o cognitivo faz parte de uma adaptação pelo qual a criança passa, e, fases, para só então adotar o símbolo da comunidade e compreender de forma plena este. Isso ocorre porque há uma interação do sujeito com o mundo, nesse caso podemos pensar na criança que aprende duas línguas e sua interação com pessoas que falam essas línguas.

Para Piaget há 04 estágios do desenvolvimento cognitivo, o estágio sensório-motor que vai até os 02 anos, período que antecede a linguagem e que a criança desenvolve a percepção de si mesmo e das coisas ao seu arredor. O segundo estágio é o pré-operacional que vai dos 02 aos 07 anos, início do domínio da linguagem, período importante em que a criança deve ser inserida na educação bilíngue.

O terceiro estágio das operações concretas que vai dos 07 aos 12 anos, momento em que desenvolver a lógica dos processos mentais e outras habilidades como a de reconhecer e separar objetos iguais e diferentes. Nessa fase a criança já domina conceitos, e por isso o estudo de duas línguas se torna mais fácil. Por último temos o estágio de operações formais, fase de pensamento lógico e dedutivo, fase final em que a pessoa atinge o equilíbrio em seus pensamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou oferecer uma alternativa ao processo de ensino de uma língua estrangeira na educação infantil como segunda língua, por meio de jogos e brincadeiras, buscando agregar valores ao contexto educacional atual. O ensino de um idioma, fora de seu ambiente natural, é um processo que exige habilidade e criatividade por parte do profissional envolvido.

Assim, desde o momento da escolha dos jogos educativos e brincadeiras didáticas até a análise dos resultados, o professor deve estar atento para acompanhar o desenvolvimento do reconhecimento dos alunos, para não perder o real objetivo. O objetivo não é apenas desenvolver estratégias, mas também fazer com que funcionem bem.

O estudo e a troca constantes de experiências são responsabilidade das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. O maior ou menor uso e disseminação dos procedimentos em que as práticas sugeridas são aplicadas determinará seu sucesso. Considerando o espaço educacional como algo a melhorar e, pelo seu dinamismo, não pode conter conceitos estáticos e finalizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática**. In DEL RÉ, Alessandra. **A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

GENESEE, F. **Aquisição bilíngue.** Trad. Wendel Dantas, 2004.

INHELDER, B. **Linguagem e conhecimento no quadro construtivista**. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky.** São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1983.

NUNES, A. R. S. C. de A. **O Lúdico na aquisição da segunda língua. 2004.** Uniandrade: Curitiba. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br>. Acesso 5 mar. 2023.

SOUZA NETO, Georgino Jorge de. **O jogo e o jogar: referências do lúdico no cotidiano**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas.** 5. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA COMO RECURSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

SAMANTA SOARES LIMA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar os efeitos decorrentes da leitura para o processo de alfabetização e a formação de alunos-leitores e competentes desde cedo, o papel importante do professor durante esse processo e sua influência no interesse do aluno. Os resultados obtidos desta pesquisa foram possíveis demonstrar que a leitura é mais uma estratégia fundamental para alfabetizar e formar novos leitores garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a da constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse sentido o estudo enfoca-se a aprendizagem da habilidade da leitura cotidiana e contextualizada e o seu uso no meio social. Dessa forma, foi possível compreender que a aprendizagem ocorre a partir de situações concretas e a leitura facilita o desenvolvimento nesse período de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Aprendizagem Significativa; Conhecimento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Utilizar a leitura como meio de alfabetização e aprendizagem é uma maneira inteligente para a superação dos obstáculos. Desta forma, a leitura proporciona satisfação, motivação e interação social. Ela estabelece essa relação entre a imaginação e aprender tornando o processo prazeroso e enriquecedor.

Essa prática de leitura é uma das tantas formas empregadas pelo professor em seu trabalho, é muito comum desde a Educação Infantil, em que as crianças ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno. Porém, no decorrer da escolarização posterior, essa prática precisa ser praticada para que não se perca a essência do prazer em aprender

Na escola contemporânea encontra muitas dificuldades no processo de alfabetização, pois

muitas crianças não vivem num ambiente alfabetizador, em que as famílias não têm o hábito de ler, entre outros fatores, cabendo à escola proporcionar este universo da tradição literária e do culto à linguagem a fim de formar leitores críticos e apropriados da cultura e necessária à manutenção da sociedade.

Este estudo tem como objetivo discutir e refletir sobre estas questões abordando a importância das diversas possibilidades da leitura no processo de alfabetização e letramento.

Já os objetivos específicos são: mostrar a importância da leitura na formação de novos leitores e enfatizar a leitura como meio de alfabetizar e letrar

A justificativa para a pesquisa foi compreender como o professor pode mediar esse processo e em contrapartida, incentivar o leitor a ampliar seus conhecimentos, observando como a leitura é um importante recurso pedagógico não somente no processo de alfabetização, mas no desenvolvimento global do educando.

A problemática encontrada tem por finalidade buscar respostas aos seguintes questionamentos: Como as crianças chegam até a escola e em que nível de letramento? Qual o papel da escola nesse processo de criar as habilidades de leitura?

Logo, a utilização da leitura é um excelente instrumento de alfabetização e letramento, como um recurso para uma alternativa metodológica, diversificando e contribuindo à prática pedagógica que descentraliza a figura do professor como transmissor do conhecimento, e sim como mediador.

OBJETIVO GERAL

O objetivo deste artigo é descrever a importância da arte de contar história para as crianças pequenas especialmente no período do aprendizado da leitura e da escrita.

OBJETIVO ESPECÍFICO

O objetivo específico deste é trazer o processo da alfabetização e letramento das crianças e como os professores devem trabalhar pensando na melhor forma de transformar esse trabalho em um processo prazeroso para as crianças.

JUSTIFICATIVA

A justificativa para a pesquisa foi compreender como o professor pode mediar esse processo e em contrapartida, incentivar o leitor a ampliar seus conhecimentos, observando como a leitura é um importante recurso pedagógico não somente no processo de alfabetização, mas no desenvolvimento global do educando.

PROBLEMA

Este procura responder a questões como o professor deve começar o trabalho, procurando saber em que nível as crianças sabem sobre o letramento e partir daí com um trabalho planejado e pensado em como atender a todos, e que tipo de leitura atende à demanda deles.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização está diretamente ligada à construção do conhecimento, que por sua vez é um processo gradativo e complexo. Desta maneira, este conceito está sendo e aliado a outras áreas do conhecimento, como alfabetização musical, alfabetização matemática, alfabetização artística, alfabetização corporal entre outras, além da sua origem que era apenas para a aquisição da leitura e da escrita.

Na antiguidade a escrita primitiva ou ser alfabetizado significava ler e escrever os símbolos que representavam um modelo padronizado. Ao longo do tempo, a escrita abandonou os símbolos para representar os sons da fala. Neste momento a escrita surge num momento de transformação social, econômica e cultural, em que o homem aprende a comunicar seus conhecimentos por meio dos signos escritos, bem como a presença da alfabetização, a qual desempenhou um papel social.

Conforme Nucci (2001, p. 48), “com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial”. Ou seja, nesta época, o modelo de alfabetização se diferenciava dos modelos atuais, pois os educandos iniciavam com palavras e, em seguida para os textos e o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

Nesse mesmo período, a alfabetização despertou o interesse em muitas pessoas, que necessitavam desse conhecimento da escrita para trabalharem com negócios e comércios.

Ressalta-se que com a aquisição da escrita os cidadãos melhorariam a situação financeira. Desta forma, com a escrita cada vez mais enraizada nas sociedades, surgiu a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a aquisição de informações que poderiam ser utilizadas para melhorar a qualidade de vida e a produtividade no trabalho.

Já na transição da economia agrária para a industrial, a aprendizagem da escrita tornou-se necessária e consequentemente a necessidade da alfabetização foram sendo disseminadas, demonstrando uma crescente procura da mesma no contexto social. Dessa forma, com a escrita as pessoas iriam não somente se comunicarem umas com as outras, como também desenvolverem seus trabalhos e negócios.

Vale lembrar que dos principais momentos na história da alfabetização aconteceu em 1789. Com a Revolução Francesa e mais tarde com a Revolução Industrial, a alfabetização passou a ser considerada como habilidade que deveria ser ensinada igualmente a todos, numa escola laica e gratuita.

Contudo, é possível observar que esse domínio tinha um interesse político e não apenas cultural. Assim, a escola, agora sob o controle do Estado burguês, era pensada como uma forma de controle social, somente para a industrialização.

Considerando a crescente demanda da mão de obra escolarizada, foi necessário um aumento da base social da alfabetização, pois este processo estava voltado ao interesse da classe dominante, ou seja, a elite divulgava uma melhoria de vida por meio do saber ler e escrever. Sendo considerados como novos valores seguidos pelo povo, no qual desejava uma vida econômica melhor.

Nesta época os burgueses, queriam que a partir da aquisição da escrita, o povo fosse disciplinado e nomeado como cidadãos, assim iniciando um modo que viesse a atender os objetivos da classe que os mantinham no poder. Assim, a alfabetização passou a atender as mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade.

De acordo com (NUCCI, 2001, p. 51) “a escolarização e a escrita passaram a ser privilegiada por uma forma de padronização e adestramento e não de liberação e desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola preparava o sujeito basicamente para o mercado de trabalho.”

Entretanto a alfabetização deixou de ser um intuito pessoal e passou a ser uma necessidade social, econômica e cultural.

Já no Brasil com a Proclamação da República inicia-se a qualificação da mão-de-obra em 1889, e alfabetização passa a ser um imaginário republicano, ou seja, um símbolo de instauração da nova ordem com o objetivo de regenerar a população. Desta forma, devido à industrialização e urbanização, os republicanos desejavam garantir a todos o mínimo de instrução.

A escola era vista como uma veiculação de novos valores, uma técnica rudimentar de leitura e especialmente econômica, assim, como os republicanos desejavam. Vale ressaltar e admitir que mesmo com a intenção política, com o desenvolvimento das sociedades e a industrialização, a aquisição e o domínio da escrita passaram a ser uma necessidade emergente, levando a alfabetização a assumir um papel social de extrema importância e que até hoje é um fator determinante para melhorar a qualidade de vida.

Portanto, seja por forças políticas econômicas, social, cultural e pela própria revolução a alfabetização abriu uma nova era na história da humanidade, no qual esse foi marcado pela emergência das nações democráticas, pelo avanço da industrialização, pelo crescimento das cidades ou pelo individualismo, pela supremacia da cultura visual. Assim surgiu a concepção de alfabetização que herdamos.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO E LETRAMETO?

O letramento está ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que valoriza a língua na qual utilizamos a todo o momento de comunicação. Já a alfabetização está ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar.

Porém, vale lembrar que o processo de alfabetização é infinito e não se completa nunca, ou seja, o ser humano vive em busca de aprender e descobrir.

> A alfabetização é algo infinito, tem início cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, a chegada das novas tecnologias e diversidade de culturas.Ferreiro (2003, p. 14)

A aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação do não aprender temporário.

Para Magda Soares (2010), a alfabetização e letramento estão sempre juntos. Cabe à escola trabalhar com os dois processos simultaneamente para evitar o fracasso escolar. Não basta apenas alfabetizar, isto é, ensinar os aspectos da língua como código, também é preciso trabalhar a língua em seus usos sociais.

Assim, é fundamental o professor conhecer a forma que cada sujeito aprende, para compreender as estruturas mentais e seu modo de reflexão. Podemos dizer que esta construção de conhecimento implica numa inter-relação entre sujeitos, para que juntos aprendam.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário um vínculo entre professor e aluno, ou seja, o importante é a qualidade da mediação, pois alfabetizar requer atenção, estímulo e ambiente de confiança mútua e respeito.

Entretanto a aprendizagem ocorre de diversas maneiras e são necessárias uma identificação e uma relação prazerosa, tanto com o conhecimento, como também com o educador e é nesse processo dinâmico, ativo e contínuo que elas aprendem desde o nascimento até a morte. A aprendizagem envolve aspectos, competências e habilidades múltiplas.

É também nesse processo que cada sujeito aprende e busca o seu aperfeiçoamento, como uma moldagem gradativa e ascendente, pois vai adquirindo novas experiências e novos saberes de maneira a ajustar estes conhecimentos com os que já possuíamos.

Assim, a aprendizagem está sempre em constante modificação, ou seja, sofre diversas alterações de acordo com as suas experiências e interações na sociedade. Desta forma, o professor que ensinar por mera ação, de repetição, desqualifica todo o espaço educativo, que é o espaço de relação.

Entretanto, cabe ao professor desenvolver tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética e práticas de leitura, escrita, oralidade significativas, na alfabetização e no ensino da língua materna. Alguns autores ressaltam uma proposta de alfabetização com letramento e trazem uma ideia e a importância da noção de práticas pedagógicas.

No pensar de Emília Ferreiro (2004, p. 18), a alfabetização tem início a partir do reconhecimento da língua, no qual a criança traz do seu convívio com familiares e amigos. Desta forma, o aluno chega à escola com a sua cultura e seus valores, trazendo consigo um aprendizado importante que deve ser valorizado, aprimorado e contextualizado que favoreçam condições para suas necessidades cotidianas.

Assim, insere-se a criança em situações de aprendizagem, em que utiliza suas próprias

elaborações sobre a linguagem, ou seja, integra o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado. Neste sentido, para que ocorra um aprendizado significativo, cabe à escola estimular o aluno e promover metodologias que tragam resultados satisfatórios.

Entretanto, a alfabetização vai além de decodificação de palavras e memorização de símbolos. Ela exige um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras que possibilita a compreensão de natureza conceitual e das formas de representação gráfica da linguagem.

Desse modo, a alfabetização é um processo que necessita de diversos conhecimentos, e para que haja de fato a aprendizagem na vida da criança, envolve concentração da atenção em operações cognitivas de ordenação, síntese, composição e decomposição, memorização e de resolução de problemas.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

Desenvolver a literatura infantil na sala de aula é criar condições para que se formem bons leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Vai além de uma simples atividade proposta é oferecer e discutir em na sala de aula e ter a possibilidade de formar leitores competentes.

Já o professor como mediador dessa aprendizagem, deve fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

A escola é um espaço com responsabilidade privilegiada para a construção e divulgação de novos conhecimentos, que socialmente exigidos, e por fazer essa mediação entre o indivíduo e a sociedade é considerada um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado.

A sala de aula, não se constitui apenas em um local para construção de conhecimento, mas é também um espaço socializador e de experiências trocadas. Desse modo esse ambiente pode apresentar diferentes formas de sentir, de expressar e de comunicar a realidade pelas e para as crianças, o que pode também resultar em uma mescla de emoções, conhecimentos e culturas representadas por sons, gestos, movimentos e fala.

Segundo Cajal (2001 p. 54) sintetiza que a sala de aula é um espaço propício para criar ideias e opiniões diversas e por se tratar de ambiente multicultural e social, no qual reúne pessoas com conhecimentos e culturas diferenciadas. Desse modo é um local, no qual as ações são negociadas por intermédio dos encontros e diversas influências.

Pode-se concluir que é nesse espaço que se constrói diversos significados e conhecimentos e aprendizagens, por meio de um processo sócio interacional no qual, os sujeitos constituintes necessitam interpretar as ações dos outros para ter as suas próprias. Ou seja, elaborar novas formas de interpretação torna-se tão ou mais importante que dominar o conteúdo acadêmico.

O professor como mediador tem um importante papel para oportunizar a aprendizagem e deve proporcionar para a criança um clima de segurança e liberdade em suas interações. Assim, à

medida que a criança fala com as outras crianças ocorre uma troca e a construção da linguagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998, v.1, p.32) afirma que o âmbito social oferece, ocasiões essenciais e únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses da criança.

Em suma, nesse processo ocorre uma rede de reflexão e construção de conhecimentos entre eles experientes e inexperientes. Essa interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem.

Assim, essa organização de experiências ajuda a construir conhecimentos e elaborar os conteúdos de sua atividade mental, tendo como finalidade comunicativa, sem o uso de palavras, ou pela comunicação verbal que se utiliza de palavras a fim de desempenhar uma função simbólica.

Desta maneira, o educador compreende e identifica estas formas de comunicação e expressão que as crianças de cada faixa etária possuem e desenvolvem no sentido de informar algo, ou seja, podendo ser por meio de gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais ou brincadeiras. Sendo esses mecanismos que explicitam seus conhecimentos e a linguagem oral é uma das mais importantes.

Para Zorzi (2002, p.32) a comunicação verbal é um fator necessário e importante para que os diálogos ocorram entre os indivíduos, sendo como intenção uma razão ou um motivo para se comunicar, seja por meio de situações ou contexto que haja uma interação e capacidade de entendimento para que o mundo possa compreendê-la e ela possa atuar sobre o mundo.

Por isso, a função social comunicativa se materializa na interação entre objetos, pessoas e a linguagem estão ligadas às trocas sociais, formação de conceitos, à busca da compreensão e organização da realidade. Eles são significativos no plano cognitivo, a criança para aumentar seu poder de comunicação, apoia-se no emprego do não verbal, a utilização do próprio corpo para comunicar-se, sendo esse um importante instrumento de transição para a linguagem oral.

O professor como mediador também precisa organizar-se pedagogicamente. Assim, entende-se como organização do trabalho pedagógico o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Desse modo, o professor precisa reconhecer e respeitar que cada aluno apresenta ritmo, um tempo e uma maneira diferente para realizar as atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 2º (BRASIL, 2004, p. 13), estabelece que uma educação voltada para alcançar objetivos, deve ser pensada com o foco para algumas características:

- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente e processualmente;
- A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem significativa, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 13).

Como a aprendizagem ocorre da relação positiva professor e aluno é necessário que haja afeto e confiança, especialmente em turmas de alfabetização. Assim, educadores precisam organizar o trabalho pedagógico para uma comunidade que seja participativa, aprendente e num movimento dinâmico, considerando os tempos, espaços e movimentos diferenciados de cada criança.

Essa organização deve oportunizar o desenvolvimento de cada criança, fazendo com que cada uma delas sinta-se acolhidas e aprendam de forma criativa, divertida e sem perder a naturalidade. Nesse momento de interação as crianças vivenciam os processos de aprender e de ensinar, com alegria, responsabilidade e empenho.

A análise de Cecília Goulart (2007, p.88) sobre a organização pedagógica, nos remete que uma das características principais da organização do trabalho pedagógico deve estar presente no projeto político pedagógico da escola. Desta forma, o projeto político pedagógico é um instrumento organizador e direcionador, que aponta caminhos, formas flexíveis do desenvolvimento do trabalho escolar e que consiste nos objetivos mais importantes que são: educar para a produção de conhecimentos e a formação de pessoas.

Ressalta-se que para um bom desempenho do trabalho pedagógico é necessário a organização das crianças em turmas, da sala de aula, dos materiais, a rotina, o planejamento do tempo para brincadeiras e jogos e propostas para serem realizadas e os trabalhos coletivos. Entretanto, a organização deve conter a participação de todos os alunos, viabilizando, assim, o desenvolvimento de responsabilidade pelas decisões tomadas e de sentimento de pertencimento ao grupo.

Desta maneira, é importante que os professores respeitem e reconheçam os saberes trazidos pelos alunos, suas histórias, suas culturas. Assim, cabem aos professores ter flexibilidade, disposição para as reorganizações, substituições e, especialmente, para novas situações que certamente surgirão por meio de novos desafios, temas de interesse e novas formas de interpretar a realidade.

Portanto, a aprendizagem só será concluída a partir de reflexões coletivas e individuais que ocorrem em momentos de planejamentos, planos de aula, seguimento de rotinas, desenvolvimento de projetos, que, por sua vez, constituem a organização do trabalho pedagógico.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NUMA PRÁTICA DE LEITURA E LETRAMENTO

A aprendizagem da fala se dá por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela, configuram uma situação rica que a permite conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida.

Podemos dizer como é importante que os professores, de todos os anos escolares, conheçam a prática de narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto leitores. Todavia é indispensável que essa importância não fique só no discurso. Ela deve ser tecida no dia a dia escolar, ano após ano.

A literatura infantil tem como ferramenta essencial, despertar na criança o hábito saudável

de se ouvir histórias, porque é nesta fase que se tornam prováveis leitores. Desse modo garante não apenas possíveis leitores, mas o que se evidencia são os caminhos infindáveis que o simples ato de ler nos oferece.

Quando associamos a literatura à escola, logo pensamos nas aulas nos espaços da biblioteca, cantos, jardins outros espaços que podem se tornar significantes para este momento e independente do local este sempre terá uma nova experiência e o prazer da descoberta.

No entanto, quando pensamos em literatura infantil no espaço escolar, pensamos também no coletivo, na leitura compartilhada, no professor como leitor que forma leitores. Isso nos leva à uma questão de como se pode dar o ato de ler e em momento de magia pode ocorrer.

A Literatura Infantil e a escola sempre estiveram atreladas. Os livros infantis encontram na escola, o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos.

Para Lajolo, (2008) afirma que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental.

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Contar histórias contribui para que a criança entre em contato com diversos modos de ver e sentir o mundo e com o “contar histórias” é que se lida com os aspectos emocionais, socioculturais, históricos, linguísticos e literários.

O simples fato de se ouvir história já coloca a criança em contato com a linguagem oral e a linguagem escrita, pois elas oferecem um amplo leque de conhecimentos além de ser fonte de prazer e diversão, a criança aprende história.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral.

Além da conversa, do canto e da música, contar histórias em situações que permitem a atenção e a escuta da criança, fornecem a elas um repertório rico em oralidade.

Paralelo a isto, está a aprendizagem da linguagem escrita. Ao entrar em contato com diversos textos, a criança interessa-se pela leitura e por escrever palavras e textos ainda que não de maneira convencional.

Para Cramer e Castle afirmam que:

> A primeira exposição aos prazeres de uma história ocorre na primeira infância; mais tarde, o jovem leitor pode achar que os livros oferecem prazeres semelhantes e aprendem a buscá-los... (CRAMER e CASTLE, 2001, p. 25).

Ouvir histórias é indispensável na formação do leitor e para se ter aberto um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

Portanto o professor é o parceiro mais experiente da cultura humana e dessa forma, responsável por auxiliar os alunos no processo de desenvolvimento, no caso da linguagem oral e escrita, de nada adiantam que ele passe uma diversidade de exercícios de escrita sem sentido, de repetição de palavras ou treino motor das famílias silábicas. Pelo contrário deve proporcionar à criança o contato com a linguagem escrita em situações que as façam agir sobre e com a linguagem.

Ler livros de literatura infantil e contar histórias, mesmo quando estas já estão alfabetizadas, são momentos que geram prazer, conhecimento e mostram às crianças que a leitura pode ser algo muito mais interessante do que o simples ato de decodificar letras.

Portanto, a aprendizagem da criança na escola se apoia na leitura e pode-se dizer que isso é consensual, uma vez que é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Com o próprio significado real da palavra, que existe que tem existência no mundo dos sentidos, o que é verdadeiro, iremos nortear no nosso cotidiano como a leitura acontece no momento presente, em que a experiência tem mostrado que a leitura real está longe de ser ideal, que a realidade da prática está sempre a desejar, quer para alunos e professores, família e escola.

No entanto se o hábito da leitura for sedimentado na adolescência, e os alunos utilizarem obras literárias que representam a realidade desejada ou a vivência das crianças, os benefícios virão com o passar dos anos.

Para Zilberman (1983) se trata de enfatizar o valor da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade urge que se esclareça a importância do objeto por meio do qual ela se concretiza a obra literária.

Ao observar a dimensão literária que trata várias formas de leitura, nos deparamos com inúmeras frentes de apresentação, partindo da sociedade, das instituições constituídas família e escola até chegar ao indivíduo com suas qualidades, riquezas e mazelas, que responde ao plano maior a sociedade, conforme sua capacidade de interagir e responder ao meio na medida em que foi preparado, ou como nos diz Stam citando Bakhtin:

> O ser humano, por analogia, não tem existência independente, depende do meio social, que estimula na capacidade de mudança e resposta. Ou quando, os seres humanos participam na linguagem enquanto indivíduos socialmente constituídos. Quando não existe uma autêntica comunidade de interesses, as relações de poder determinam as condições de encontro social e intercâmbio linguístico. (STAM 1992, p. 17)

Como chegar a leitura real dentro de uma realidade vivida por cada um de nós, em que faltaram às verbas nas políticas educacionais para uma simples aquisição de livros, falta espaço nas salas de aula, falta lugar privilegiado para a biblioteca, e os livros lá existentes são na maioria livros didáticos

ou descarte de nossas casas e ninguém doa um livro que realmente gosta, muitas doações são para desocupar espaços, limpar a sala dos livros desatualizados ou que não tem nenhuma utilidade e sem coragem de serem jogados fora. Acaba fazendo as estatísticas das bibliotecas escolares, o que infelizmente é insuficiente.

Ler é participar criticamente e ativamente da comunicação humana envolvendo também ouvir e ver. No ato de aprender a ler ou ler para aprender, o sujeito está executando o ato conhecer e compreender as realizações humanas, registradas ou por meio da escrita.

Segundo YUNES (1995) na sociedade brasileira, parte dela não sabe ler, outra não gosta de ler. Por que então continuamos a insistir na escola? Seria pelo rito de iniciação aos meios de produção? Pelo diploma, que sem mudança qualitativa de vida, pouca valia possui e que já não nos garante o sucesso e nem emprego? Porque vamos à escola para aprender a ler e saímos de lá detestando tudo o que se relaciona com a leitura.

O gosto pela leitura deve ser despertado e não imposto como um objeto de ensino. Desse modo a leitura precisa ser significativa e atraente.

Para LAJOLO (2001) ler não é decifrar um texto, é dar-lhe significado e relacioná-lo a tantos outros aceitando a leitura ou propondo outra. As atividades que caracterizam o bom leitor, começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do aluno com o livro. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia.

Aparece aqui o grande papel exercido pela escola na formação do leitor visto a vinculação histórica da leitura com a escola.

Se o livro fez parte da vida da criança antes da vida escolar, fazendo parte de seus brinquedos e atividades cotidianas, o contato será melhor, visto que o aluno não terá a leitura associada à escola, caso contrário se associar a leitura a escola e se em sua casa a leitura fica em outros planos e frente às dificuldades escolares o aluno pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la.

Sendo assim, ao abandoná-la como ficaria toda a dinâmica da vida escolar que está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que foi lido, se, existe problema ou dificuldade na compreensão afetando o aluno, e seu aprendizado.

Se a prática pedagógica, o trabalho desenvolvido com a leitura, pode distanciar o aluno do livro, quando este é posto frente ao tema e não ao texto, quando se trabalha a partir do livro, o ato de associar a leitura com o que vem depois, ou seja, é algo que é algo que desencadeia outro trabalho, este sim é importante, toda atividade de leitura se perde, pois que o aluno compreenda que o prazer pode e deve estar no simples ato de ler, na descoberta de uma variedade de sentidos que ele acabou de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma educação de qualidade, o professor precisa repensar e reinventar suas práticas metodológicas, tornando-se motivador do conhecimento e consequentemente o seu aluno será ativo no processo de aprendizagem.

Nas séries iniciais, especialmente na alfabetização, essa postura é essencial, pois ela é uma das fazes em que os alunos apresentam maior dificuldade. A leitura é um recurso que contribui para essa concepção de ensino, pois possui características que levam o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem e de fixação de conceitos. Essas características são: motivar, propiciar a solidariedade e a interação entre os colegas, desenvolver o senso crítico e criativo e estimular o raciocínio.

Quanto à escola, esta não deve deixar de cumprir o seu papel como formadora de sujeitos críticos e seu papel de inserção do indivíduo na sociedade. Mostrando que a aprendizagem é um momento de prazer a de experiências entre as crianças, professores, adultos, mães e pais que se interessam por essa valorização.

Pode-se afirmar, a partir dos resultados da pesquisa, que existem diversas formas de contação de histórias e ações de incentivo à leitura na biblioteca escolar e nos diversos espaços existentes, entretanto isso não ocorre em todas as instituições

Esta estratégia faz com que a alfabetização e aprendizagem deixem de se estafante e torne-se uma prática agradável e enriquecedora.

Vive-se hoje em nossa sociedade o império das mídias visuais, que diretamente ligadas ao desinteresse das famílias, fazem com que nossas crianças deixem de lado o interesse pela leitura, prejudicando seu processo de alfabetização e letramento.

Cabe a nós que temos essa consciência, resgatar em nossa prática pedagógica a arte de contar histórias, já que elas (como foi visto no decorrer do trabalho) desenvolvem a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, além de educar.

REFERÊNCIAS

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

CAJAL, I. B. **A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?** In:_____.**Cenas de sala de aula?** Maria Inês Pagliari Cox, Ana Antônia de Assis – Peterson (orgs.). – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CRAMER, E. H.; CASTLE, M. **Incentivando o amor pela leitura**. Rio grande do Sul: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo:Cortez, 2004.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.).

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

SOARES, M. B. **Simplificar sem falsificar.** In: Revista Educação – **Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita.** N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

NUCCI, E. P. **Alfabetizar letrando: um desafio para o professor**. In: **Alfabetização e letramento.** Campinas: Komedi, 2001.

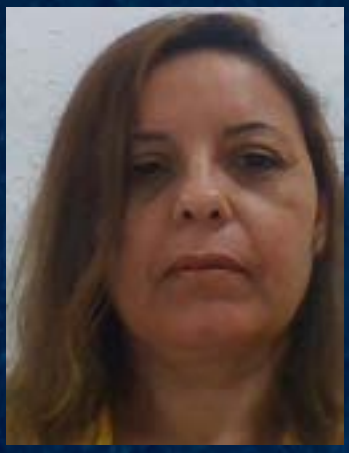
STAM, R. B: **da teoria literária à cultura de massa.** Tradução: Eloísa Jahn, São Paulo, Ática, 1992.

YUNES, E. e PONDÉ, G. **Leitura e leituras para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunga, 1995.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZORZI, J. L. **A intervenção fonoaudiologia nas alterações da linguagem infantil.** São Paulo: Revinter, 2002.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS DIVERSAS DEMANDAS



SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO
Graduação em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americana (2000); Especialista em Gestão Escolar pela Unicid (2011); Coordenadora pedagógica da EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar e interpretar as reais funções do cargo de coordenador pedagógico e seu papel frente a tantas demandas que lhe são imputadas diariamente, dentro do universo escolar da escola pública a partir de minha experiência pessoal e da função como articulador e formador de docentes, tentando fazer sua própria formação como aprendente e agente formador de professores, considerando o trabalho com os princípios que norteiam o material utilizado e as concepções da instituição que tem como meta a repercussão de um ensino de qualidade que repercutirá na sala de aula com o desenvolvimento do aluno. Pauta-se em algumas exigências como: entendimento da participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, participação no estudo e aplicação do currículo e na construção do projeto político pedagógico, de acordo com a comunidade na qual a escola está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Articulador; Formador; Função; Participação.

INTRODUÇÃO

O artigo foi desenvolvido com embasamento bibliográfico a partir de estudos realizados partindo das formações ofertadas pelo órgão da educação, no qual faço parte, da troca de experiências entre coordenadores pedagógicos e da minha experiência pessoal, considerando os diferentes afazeres já prefixados para a função e os imprevistos que precisam ser separados por ordem de urgência e importância.

Os movimentos diários da escola e a rotina de trabalho intensa e difícil de organizar, acabam por tornar a função citada acima, por vezes, insana.

O coordenador pedagógico deve atentar-se ao que diz respeito realmente a sua função, pois muitas vezes lhe são atribuídas demandas que não são suas e o dizer não nesse caso, pode fazer

toda diferença em seu fazer diário, como: lidar com indisciplina, preencher documentos que devem ser feitos pela direção, ou ainda, preencher registros digitais de planos de aula de professores que não o fizeram no prazo e o bimestre está para fechar.

Nosso trabalho pedagógico está intrinsicamente ligado aos resultados da escola, à qualidade do que é desenvolvido na sala de aula pelo professor, que repercutirá na aprendizagem dos alunos.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO DA ROTINA

Faz-se necessário o planejamento da rotina semanal do coordenador pedagógico para atender momentos específicos, tais como: articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas de sua unidade educacional e a reflexão sobre seu fazer diário.

Segundo Placco (2003, p. 48):

> [...] dado que o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico- educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor (PLACCO, 2003, p.48).

O coordenador pedagógico deve priorizar a organização de seu trabalho para atender às suas atribuições e estabelecer critérios para organizar melhor o seu trabalho.

As reflexões apontadas por Gonçalves (1995) e Placco (2003) descrevem de forma apropriada a melhor maneira de estabelecer a rotina do coordenador pedagógico, dividindo-a em quatro etapas:

- Importância – prioriza atender às necessidades pedagógicas da escola e o avanço das aprendizagens dos estudantes.
- Rotina – exigem “decisão-ação” visando atender à rotina da unidade escolar.
- Urgência – não fazem parte da rotina, mas exigem tomada de decisão imediata.
- Pausa – momentos de comunicação com o sujeito.

Dentre tantas funções de um coordenador pedagógico, encontra-se o preparo para a formação continuada, chamada Jeif, que deveria ser feito na escola, junto com o outro coordenador, mas que raramente acontece, pois acabamos fazendo em casa, devido à falta de tempo.

Há que se determinar um tempo para assistir às aulas dos professores, que é de suma importância para o acompanhamento das aprendizagens e de possíveis mudanças de práticas ou estratégias.

Analisar os resultados das avaliações internas e externas, de modo a sanar os objetivos de aprendizagem não alcançados pelos estudantes em determinado ano/ciclo.

Encaminhar estudantes com dificuldades para a sala de recuperação paralela e projetos da escola e consequentemente, acompanhar o processo.

Verificar os registros feitos pelos professores no que tange ao planejamento, plano de aula,

conceitos, notas, frequência e avaliações no Sistema de Gerenciamento de Dados da Prefeitura, e fazer busca ativa a alunos faltosos, garantindo o seu acesso à educação.

Atender aos pais e à comunidade, comunicando-lhes sobre o aprendizado/dificuldades dos estudantes.

Reunir-se semanalmente com a equipe gestora para fazer os apontamentos da escola.

Reunião com estagiários para orientá-los.

Participar de cursos/eventos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Reunião de coordenadores com demais gestores na Diretoria Regional de Educação.

E todos os afazeres acima devem ser minuciosamente descritos para que não se percam informações.

IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

> [...] A constituição identitária dos coordenadores pedagógicos se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a ela relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem.
>
> No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no movimento escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes das concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente também implica, contradições. (PLACCO V. M. N. de S.; SOUZA V. T.; ALMEIDA L. R. , 2012, p.28).

Analisando a assertiva acima, ao coordenador pedagógico são atribuídas muitas, dentre as várias demandas da escola e que não fazem parte da sua função, o que acaba levando à exaustão e desestímulo.

É difícil tanto para o coordenador pedagógico enxergar-se como tal, quanto para os demais educadores, que desconhecem suas verdadeiras atribuições.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Dentre os principais documentos pedagógicos está a escrita do PPP, documento no qual deve mostrar a escola real que temos, identificar a realidade local do estudante, conhecer os dados das avaliações internas e externas, que mostram o nível em que eles se encontram, a importância de se trabalhar o Currículo da Cidade, a Priorização Curricular e o Projeto de Fortalecimento de Aprendizagens, bem como pensar em estratégias inovadoras e diferentes métodos de ensino, planejar e replanejar aulas para alcançar a todos os estudantes, pensando nas especificidades de cada educando , e o processo de construção do PPP é coletivo, visto que temos que conhecer as necessidades dos alunos, os problemas do entorno da escola e trabalhar o Currículo em sala de aula ou através de projetos trabalhados de forma integrada e que considere o estudante em suas

múltiplas dimensões: intelectual, física, social, cultural e emocional, já que o aluno traz um repertório sociocultural de fora da escola, uma história de vida e pensando nisso, devemos levar o estudante a refletir e transformar o mundo em que vive, nos problemas socioambientais que os afetam e em como transformar essa realidade, seja na sua região ou nacional, para se ter um futuro melhor e uma escola cidadã, resiliente e sustentável, já que todos têm direito a um ambiente equilibrado, se conseguirmos atingir nossas crianças e adolescentes, esses podem alcançar outros e propagar essa consciência. Partindo do pressuposto exposto anteriormente, trabalhando na perspectiva de educação integral, e com os conceitos orientadores de equidade e educação inclusiva, trabalhamos esses documentos com nossos professores, assim como os Objetivos de desenvolvimento sustentável nos horários coletivos, por meio de compartilhamento entre os grupos de sugestões de atividades/ aulas, vídeos para aprofundar as matrizes do saber e as ODS, para que através da formação o professor possam pensar em projetos que ajudarão a formar os estudantes, enquanto sujeitos críticos, colaborativos, autônomos, engajados e capazes de intervir no planeta.

No PPP deve constar também o estudo para uma educação antirracista e a aplicação dessa na escola, bem como os direitos dos povos migrantes, dos alunos com deficiência e do respeito e direito a uma educação de qualidade a todos, independente de gênero, crença, raça, cor ou nacionalidade. Segundo Freire (1997) para ensinar é preciso estar comprometido, sustentando três vertentes: a busca da ética, opção democrática e a presença política do professor.

Outro documento de suma importância é a escrita do PEA (Projeto Especial de Ação) é um projeto de trabalho com horários de estudo conjunto entre professores e coordenação pedagógica de acordo com as necessidades de cada Unidade Educacional e em consonância com o PPP da escola e com o Currículo da Cidade. Tem como pautas: observação e acompanhamento, análise e problematização de dados coletados, implementação de projetos para assegurar a melhoria da qualidade de educação, resultados do IDEP (índice de desenvolvimento da educação paulistana), projetos de fortalecimento de aprendizagens, que tem como foco a ampliação das aprendizagens por meio da recuperação paralela e recuperação contínua, superação da exclusão social, cultural e econômica, integração dos diferentes componentes curriculares, ou seja, um instrumento de trabalho na e para a escola.

No dia a dia da Unidade encontro muitos desafios que influenciam na produção e registro de meu plano de trabalho, o trabalho burocrático, a cultura da escola que imputa as questões de indisciplina para a coordenação, as demandas dos professores, as avaliações externas (sondagens, IAD) acabam comprometendo meu tempo, mesmo, muitas vezes, dobrando turno. Em relação às facilidades, aponto o grupo que é muito colaborativo e participativo, para organizar a formação. Algumas vezes precisamos permanecer num assunto mais tempo, sempre levando em conta a necessidade do grupo.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A OBSERVAÇÃO DA AULA

A observação da sala de aula deve ser uma rotina constante na agenda do coordenador, porém deve ser feita de maneira coerente, avisando antecipadamente o professor, para que ele entenda

que nossa função não é espionar o professor e seus estudantes, mas sim o de ser um observador de fora que pode fazer apontamentos que melhorem a prática de aula do docente.

A comunicação entre o coordenador pedagógico e professores é de fundamental importância para o ensino aprendizado dos estudantes, e para que haja engajamento dos professores é necessário que o coordenador estabeleça uma relação de proximidade, confiança e troca com seu grupo, só assim será possível a busca por soluções para resolver problemas do cotidiano escolar em sala de aula, através do planejamento, replanejamento, reflexão, ação e a certeza de onde se almeja chegar. O trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e professor, amplia a visão ensino-aprendizagem na sala de aula e é capaz de aguçar a criticidade sobre o seu próprio trabalho, além de levar o professor a refletir sobre suas ações, posicionamentos, metodologias e estratégias, objetivando que as devolutivas possam contribuir com o desenvolvimento de habilidades e avanços, seja individual ou coletiva, tornando-se um exercício que faça parte da rotina de ambos, e o mais imediato possível para que não se perca a oportunidade de refletir, planejar e agir, buscando ações que possam ser assertivas.

O fator tempo deve ser considerado no planejamento das observações, reservando um tempo para observar aulas. Um bom planejamento pode diminuir a falta de tempo diante de tantas prioridades.

Deve-se conversar coletivamente com os professores para justificar e mostrar a importância de que suas aulas sejam observadas para discussões sobre a prática. A partir dessa observação podem ser compartilhadas práticas ricas da sala de aula para que outros professores possam utilizar e acrescentem outras.

O coordenador deve evitar interferir na sala do professor e procurar não interagir com os estudantes para não tirar o foca da aula e não interferir como se estabelece o contrato firmado entre os alunos e a professora da sala assistida.

É comum os professores buscarem a ajuda do coordenador pedagógico para resolver problemas na sala de aula durante o momento de assisti-la, porém não o devem fazer.

Se o coordenador pedagógico for transparente, estabelecerá uma relação melhor com o grupo de professores. É fundamental compartilhar quais serão os focos de observação da aula e disponibilizar cópias aos professores com os apontamentos que fez da aula.

O coordenador não pode se esquecer que o espaço da sala de aula não é dele, mas sim dos estudantes e professor, por isso é importante uma relação de parceria.

A observação da sala de aula tem todo um processo, a seguir: antes (agendar com o professor a data da visita, alinhar com ele o que será observado), durante (fazer um roteiro para organizar o que se observará), depois (agendar um momento para dar uma devolutiva ao professor, tanto presencialmente, como por escrito, apontando o que foi observado, sugerindo possíveis ações).

Pontos a serem observados são: organização do espaço físico, disparadores do tema, resposta dos estudantes diante da proposta da aula, tempo, natureza da atividade proposta, adequação do currículo, tratamento do erro, organização dos estudantes, contrato didático, desfecho da aula. E

em um curto período de tempo dá-se a devolutiva ao professor reforçando os pontos positivos, primeiramente, e mostrando o que pode ser melhorado, em seguida, caso haja necessidade.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Vivemos ainda o período pós-pandêmico, no qual as relações se tornaram ainda mais difíceis, sejam familiares ou escolares. Estamos todos com as emoções mais acerbadas, portanto, mais do que nunca, deve haver a construção do Projeto Político Pedagógico, de fato, através de diálogos e escuta da comunidade escolar, envolvendo pais, equipe docente e demais órgãos colegiados. Mostrar-lhes a importância da participação em conselhos de escola, APM, reuniões de pais e Crece, pois todos são espaços que devem ser ocupados por todos para garantia de direitos e escuta. Um dos entraves à gestão é o não reconhecimento por parte da comunidade escolar em participar dos colegiados citados.

Há também pais que não aceitam, por exemplo, que o filho possa estar passando por problemas emocionais, como automutilação, choros, alterações de humor, que tem sido frequentes entre crianças e adolescentes e quando chamamos os responsáveis falam que é “frescura” e não se importam, e ignoram a recomendação da escola de procurar um médico especialista, o que pode ocasionar problemas maiores.

Há também estudantes que precisam de encaminhamentos devido a dificuldades de aprendizagem, cabendo aos gestores a conversa com os responsáveis, porém estes, muitas vezes, não aceitam que a criança possa ter um atraso cognitivo e mesmo com o encaminhamento aos órgãos necessários, não os levam.

Em contrapartida, temos também diversos profissionais da educação que estão doentes, alguns insistem em trabalhar, outros tentam readaptação e há aqueles que não tem mais condições psíquicas em estar em uma sala de aula e a gestão que tem que lidar com todas essas situações, que embora façamos formações regularmente, só o dia a dia nos ensina a lidar, ou tentar lidar com tudo isso.

A equipe gestora deve ter em mente e importância de articular metas e diagnósticos da área administrativa com a pedagógica.

A escola deve ser um lugar de aprendizagem e de escuta, fazendo os devidos encaminhamentos, que muitas vezes, são desconhecidos pelas famílias, porém há entraves quando buscamos serviços das redes de apoio, tais como: Cefai, Naapa, postos de saúde, Capes, Conselho Tutelar, pois na maioria das vezes, esses apresentam uma morosidade, que por vezes, traz graves consequências às famílias ou educandos, mas devemos mostrar os caminhos aos familiares para que as crianças possam ter acesso a uma educação justa e a todos os serviços que têm direito, não só de saúde, quanto de lazer, como CEU, espaços culturais. Uma boa alternativa é trazer esses profissionais à escola, estabelecer parcerias com esses, tornando as relações mais próxima e fáceis.

E em meio a todas as atribuições citadas nesse artigo, encontramos um obstáculo ainda

maior, recuperar as aprendizagens dos estudantes perdidas nesses 2 anos de pandêmia, atuando juntamente com os professores, mapeando as necessidades dos estudantes, encaminhando-os à recuperação contínua e paralela, promover e acompanhar o uso dos recursos e materiais enviados pela Secretaria Municipal de Educação para ajudar a trabalhar os objetos de conhecimento previstos para o ano, acompanhar sistematicamente a progressão das aprendizagens de cada turma/estudante, organizar momentos de estudo junto aos professores referente ao Programa Aprender e Ensinar, que foi pensado, principalmente para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho um grupo bastante heterogêneo de trabalho, que pode ser ao mesmo tempo um facilitador e um dificultador para o meu trabalho. Tenho fundamental 1 e 2 misturados, e mesmo sendo do mesmo ciclo, há uma enorme diferença entre os grupos. Tenho professores que inovam e diversificam sua prática e conseguem recuperar muitos alunos em suas dificuldades, assim como tenho aqueles que dão atividades ruins tiradas da internet e não condizem com o Currículo, mas com a ajuda de bons professores, que compartilham suas boas práticas, muitos acabam mudando .

Assisti a algumas aulas de professores diversos, conversei com os mesmos, pensando em planejar/ replanejar, mudar estratégias, compartilhar com o grupo práticas bem-sucedidas, diversificando estratégias.

O plano de ação é focado na recuperação de aprendizagens, tema de nosso Pea e constante no nosso PPP, principalmente no período pós- pandêmico, traçando objetivos de gestão de sala de aula, a importância de planejar, mudar estratégias para reduzir a indisciplina (problema eminente em nossa UE) e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazer meu plano de trabalho com cronograma, muitas vezes tenho que alterar, porque demandas de fora, como reuniões externas ou provas externas, eventos com datas comemorativas acabam por atrasar o trajeto do plano de trabalho ou até mesmo questões surgidas na escola que se tornam urgentes.

A formação foi pensada, considerando a realidade de nossa escola e o perfil de professores da Unidade Escolar, com suas peculiaridades, pois penso ser essencial o conhecimento do grupo para uma formação eficaz e reflexiva.

Ao fazer as pautas formativas me valho de diferentes estratégias: slides, jogos no wordwall, google forms, textos, montagem de grupos para confecção de cartazes, slides, desenhos e pesquisas, objetivando que os professores percebam quantas estratégias existem de formação a fim de que pensem nessas para os estudantes também.

A gestão pedagógica tem diferentes momentos, ora adversos e ora favoráveis, que interferem diretamente na atuação do coordenador.

A coordenação pedagógica perpassa todas as modalidades de ensino da educação básica, uma vez que pode transitar em todas elas.

É necessário que não só o gestor como também os sujeitos envolvidos na educação tenham tolerância, flexibilidade, fidelidade, envolvimento, afetividade, correção de conduta, boas maneiras, relações genuínas com as pessoas, responsabilidade, e que correspondam a confiança que lhes é depositada. Os profissionais de educação devem demonstrar além de todos os itens já relacionados acima, o comprometimento em educar com um ensino de qualidade, agindo de modo reflexivo, de maneira que possa revisar sua pratica, envolvendo não só os trabalhos criativos, autônomos, calcados nos métodos, conceitos e princípios atrelados à prática, havendo um desenvolvimento da capacidade de aprender com o sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências, no aceitar responsabilidades, entre outras.

Este é o momento de continuar investindo em educação, na formação, ao longo da vida profissional, de forma continua, efetiva e eficiente, para que a sociedade colha os frutos através da ação social educativa que acesse o conhecimento, aumente nossa possibilidade, como aprendizes e investigadores, num misto de ação e aprendizagem que qualificam o trabalho e as ações do gestor escolar e de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, seus professores e alunos para um mundo em que todos.

Há muito o que se fazer ainda, mas tem havido mudanças significativas na educação pública, objetivando uma educação inclusiva, equitativa e integral.

REFERÊNCIAS

SME, **Instrução Normativa n º 43**. 7 de dezembro de 2022.

Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica.São Paulo: COPED, 2019.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**.Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á Pratica Educativa. São Paulo.** Paz e Terra, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **Memória, aprendizagem e formação docente.** Revista Diálogos Interdisciplinares, 2016 vol. 5 nº 2.

PLACCO, V.M.N. de S; Souza, V. T. **Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/ formar/ transformar como unidade de ação**. In: **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

CAPÍTULO 1: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: aspectos conceituais e normativos,** p. 18-30 – São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas**. – São Paulo : SME / COPED, 2020.

O PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA NO CONTEXTO MIDIÁTICO

SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA
Graduação em: Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Uniban. Ano de conclusão:2009. Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera em 2015. Professora na Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de chamar a atenção para uma necessidade de a Arte também se faz presente na criação de músicas e ilustrações para aulas; na confecção dos materiais e personagens; em inúmeras atividades com os educando como a modelagem em argila, a pintura, o desenho, a expressão corporal, a dança; na criatividade dessa forma, percebe-se que através das Artes as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem significativas. Nesse sentido a arte e suas influências são de extrema importância no desenvolvimento da criança e na sua formação na infância, pois é através do imaginário e do fazer artístico que a criança demonstra suas emoções e sentimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Arte; Expressão.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte. A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa.

A disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa disciplina e como ela pode ajudar na educação da criança, visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas, buscando favorecer o desenvolvimento do

potencial criador do indivíduo.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo. Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil.

Portanto, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação das crianças, pois propicia a construção dos conhecimentos fundamentados na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendizado. A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema.

Enfim, justifica-se a relevância desse estudo, trazendo uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania e dos direitos de nossas crianças autistas em ter uma educação e comunicação de qualidade. Fazendo com que a relação entre o aprendizado de crianças com autismo e o uso da comunicação alternativa melhorem o desenvolvimento da aprendizagem.

A situação atual é desafiadora e exige que profissionais da educação e estudantes abandonem os costumes e a sociedade tradicionais profundamente enraizados Medidas que visam tentar manter a todo custo um sentido de “normalidade” no processo de formação, mas não podemos negar que a educação e a formação escolar tiveram um impacto profundo, principalmente na organização da própria prática pedagógica.

BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

A música teve início na Grécia antiga, e entre diversos povos e possível notar sua presença, como os egípcios e, também, os árabes. Segundo Ellmerich (1979) a música deriva da palavra grega musiké téchne que significa “a arte das musas”. Elas tinham Orfeu como seu Deus, que por ser um poeta muito talentoso e tocar lindamente lira, foi considerado o deus da música. (ELLMERICH, 1979)

Na Idade Média o mundo se encontra abafado pelo extremismo religioso, as pessoas viviam com base nas crenças e regras ditadas pela igreja. A música passa por avanços, o monge italiano Guido d’Arezzo desenvolve a pauta de quatro linhas e a ele foi atribuído a nomenclatura das notas

musicais, sistema esse que até hoje é usado no canto gregoriano. (ELLMERICH, 1979)

A igreja católica percebe que para o momento histórico seria necessário um padrão de cerimônia religiosa, para que não ocorresse uma desagregação, visando até os locais mais afastados. Então em homenagem ao bispo Gregório Magno é desenvolvido o canto gregoriano, onde e demonstrado a unificação da igreja, onde em uníssono os fiéis entoavam a harmonia, alta e aguda demonstrando o encontro com o altíssimo, usando como base símbolos denotando o andamento e entoado pela igreja romana em seus cultos. (ELLMERICH, 1979)

Para Ellmerich (1979), em meio a muitas contradições e com atitudes consideradas insatisfatórias, a igreja católica começa a ser questionada pelo povo, dando início assim à “Reforma Protestante”. Nasce então a igreja luterana, que ganha esse nome por ser liderada por Martinho Lutero, que também passa a usar a música para propagar sua forma de evangelização. Com a “Reforma Protestante” e o surgimento da Igreja Luterana, a igreja romana com receio de perder fiéis dá início à “Contra Reforma”, transformando muitas de suas doutrinas indiscutíveis e admitindo música não Gregoriana em seus cultos.

A música barroca, após o século XVII, domina a Europa até meados de 1750, sendo complexa, emocional, expressiva e muito bem elaborada, com sinais de todo essa força em estrutura sonora, desenvolvimento oral bem trabalhado, com enredos de difícil compreensão e dramáticos, surgindo assim como novidade musical dramática e artística a ópera. Segundo Ellmerich (1979), Antônio Vivaldi se destaca em meio à música italiana barroca atingindo assim o seu auge na época.

Quando traz a força de expressão para refinar ainda mais suas obras, começam a surgir grandes compositores, dentre eles Beethoven, que apesar de dominar a arte clássica, optava por deixar suas composições com teor mais popular. A revolução Francesa ocorre nesta mesma época trazendo grandes mudanças para este período em toda Europa. Diferente do classicismo, o romantismo expressa-se de forma artística a emoção do compositor, abandonando assim as regras antes vistas no classicismo. (ELLMERICH, 1979)

A música sempre esteve em contato com diversos temas em igrejas, católica quanto protestantes, nos impérios com grande teor político pela Europa ou em temas artísticos com grandes concertos e peças teatrais, funcionando como grande meio de divulgação de informações, porém até então não havia sido desenvolvida em meio a educação infantil.

A MÚSICA NO BRASIL

O desenvolvimento musical que ocorreu no Brasil veio da grande miscigenação com a mistura de várias culturas estrangeiras, e assimilando o que a própria cultura local já utilizava, criando assim vários estilos. Com o intuito de atrair os nativos a igreja, os padres jesuítas não viam problemas em utilizar o ensino da arte como meio de informação.

Assim que chegaram, os jesuítas construíram aldeias que chamavam Missões ou Reduções, nesses locais, os índios recebiam não somente instrução religiosa, mas também para evitar que

os colonizadores brancos se apoderassem dos índios para escravizá-los. Graças a música que os padres usavam para catequizar os índios, eles começaram a formar uma relação mais estreita. (ANDRADE, 1980)

Segundo Andrade (1980), apesar dos padres jesuítas ensinarem cantos e apresentar instrumentos para os índios, não havia conteúdo educativo. Eles a usavam somente para difundir a fé para a população indígena, onde os índios só aprendiam a tocar instrumentos e cantar músicas de cunho religioso, somente para uso dentro da igreja, não tendo assim outro objetivo educacional a não ser o religioso.

Foi a partir do século XVII, que a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundu ou londu, uma dança e canto de origem africana trazida ao Brasil, provavelmente, pelos escravos, assim descrita por Mário de Andrade (1980). Por conta do período colonial, chegam ao Brasil os tangos, polcas, valsas e outras músicas estrangeiras.

Boa parte do desenvolvimento da música brasileira, deve-se aos africanos trazidos como escravos. Foi, seguramente, graças ao povo africano que a música no Brasil se tornou tão rica como é conhecida hoje. Com o fim da escravidão em 1888, no fim século XIX e início do XX, imigrantes europeus começam a chegar no Brasil para trabalhar nas lavouras de algodão e café. Eles trazem vários ritmos, como por exemplo o maxixe. Por conta das mudanças trazidas pelos imigrantes, novos ritmos surgem como o choro. Porém foi só no carnaval carioca da década de 1930 que a música popular brasileira ganha força. Nasce assim o samba, e a música popular chega à variedade de hoje. (ANDRADE, 1980)

Graças a diversidade que os imigrantes trouxeram para o Brasil, em todas as classes sociais brasileiras, a música é muito forte. Por este motivo é preciso, antes de levar a música para a escola, estudá-la e entendê-la. Para Mario de Andrade (1980) a música brasileira não possui um estudo científico concluído, tendo somente sínteses fáceis que demonstram uma necessidade pedagógica para evidenciar como vem evoluindo a história da música brasileira.

Segundo Loureiro (2003), somente em 1854, no Brasil, foi regulamentado o ensino musical, por meio de decreto real, porém como os professores não tinham nenhum tipo de formação, a música passa a ser usada somente para o controle dos alunos. Somente a partir da metade do século XX é que a música passa a integrar as outras disciplinas escolares, e não somente a disciplina de artes.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento do trabalho, abordaremos também dentre os teóricos que tratam do tema acima citado, utilizaremos como teórico principal BRITO, (2003); que nos traz a abordagem da música na educação infantil.

A música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança. Cada momento musical deve incentivar ações, comportamento motores e gestuais. (CHIOCHETA,2016)

A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções. E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

Para a autora a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Para Bréscia (apud Barreto; Chiarelli, 2011, p.3),

> A música, ou a utilização da música é um processo que reconhecimento do mundo por meio dela se desenvolve e estimula a afetividade, memória, criatividade, autodisciplina, concentração, imaginação, socialização e atenção, onde também é construído uma movimentação e uma consciência corporal.

A música é importante na infância porque desperta o lado do aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial. *E é no processo de aprendizagem observa-se à ausência da música como um incentivo do desenvolvimento motor do aluno. (TELLES,2015)*

Para Ávila e Silva (2003), as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão que cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas de cantigas de roda. Elas exercitarão textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação

possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.

Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos. Neste sentido, Ávila e Silva lembram que:

> A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

A música dentro do processo educacional, faz com que o processo educacional infantil, trabalha a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de hábitos e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Para ÁVILA; SILVA, (2003). A música tem que propor a interação entre a criança e o professor e vice-versa. Nesse sentido:

> As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar à formação do círculo, situação em que o grupo pode se comunicar frente a frente. Dando-se as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e unidade de grupo (ÁVILA; SILVA, 2003, p.78).

Dessa forma, ao desenvolver certas atividades que envolvem brincadeiras com ritmo musical, estamos proporcionando as crianças o desenvolvimento de sua agilidade, a sociabilidade e a sensibilidade auditiva o que proporcionará um melhor desenvolvimento na aprendizagem de cada criança.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011.

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros

aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem. Levando em conta o que foi observado sobre o ensino híbrido, percebe-se que o processo de ensino é importante porque proporciona mais interação entre professores e alunos. Portanto, como a tecnologia está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o papel do professor é fundamental, sendo ele o protagonista do processo.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar

que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

> Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que realmente a música é um recurso pedagógico importante a ser usado desde as séries iniciais. Então a utilização da música como um recurso pedagógico, motiva a aprendizagem do desenvolvimento motor é um ótimo exemplo de recurso que desmistifica, muitas vezes, estática e monótona do cotidiano escolar e que pode facilitar e enriquecer o processo de desenvolvimento

motor.

E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções.

A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

São inúmeras as possibilidades de utilização musical para o desenvolvimento infantil, e diversos os benefícios. Com base em uma grande gama de materiais, não necessariamente caros. A criatividade é a principal ferramenta para o trabalho com música sendo desenvolvida no processo junto com o cognitivo o motor e sensibilidade do aluno, e sem esquecer que o ensino musical tem como auxílio a diversão e o dinamismo do trabalho, não tornando este processo maçante e tedioso para o aluno e o professor.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem.

Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, é uma ferramenta de ouro; portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula, a música é fundamental nas aulas para o desenvolvimento motor infantil.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. **A música na educação infantil**. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

AITÉ, Lourdes. **Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia.** Porvir. 2020. Disponível em: https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/. Acesso 15 de jan. 2023.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BRESCÍA 2003, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo; Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

CHIOCHETA.L.F.REIS.M.A. **Música na Educação Infantil.** (Monografia de especialização em atividade física e saúde).SC,2016. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCC-Lucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf. Acesso 15 fev. 2023.

GODOI, Luís Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf. Acesso 15 fev. 2023.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MOREL, Heloísa. **Em quarentena 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** Instituto Península, 27 de maio de 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/. Acesso 15 jan. de 2023.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/a-musica-na-educacao-infantil/. Acesso 15 de fev. 2022.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil.** Webartigos, 2009.

ONGARO.C.F. SILVA. C.S. RICCI. S.M. **A importância da música na aprendizagem.** Artigo de pedagogia UNIMEO/CTESOP.2006. Disponível em: http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf. Acesso 15 fev. 2022.

TELLES, Ana Carolina Leal Miranda. **A Importância da Música na Educação Infantil: Sentidos e Significados.** 2015. 49 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THAÍS DIAS FERRAZ
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma EMEI da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois são estudantes que por diversos motivos não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos na idade própria. Trata-se de um processo de ensino aprendizagem com características próprias. Educação de Jovens e Adultos é uma possibilidade para qualificar as pessoas que, por um infortúnio qualquer, sofrem com o abandono escolar. Então, vem ao encontro dos anseios de uma clientela, que tem por objetivo complementar seus estudos, pois são pessoas que trabalham, em horários diversos, necessitam muitas vezes cumprir viagens a trabalho, sofrem alteração de turnos de trabalho, precisam cumprir serviços, em locais diferentes, não podendo, portanto, cumprir efetivamente seu horário no ensino presencial e visam, sem dúvida alguma, à continuidade, à promoção ou à inserção no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Continuidade; Oportunidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos constitui uma forma de educação básica e é parte integrante da educação em nosso país, cujos aspectos históricos, sociais e culturais devem ser levados em consideração. Deve ter como objetivo transformar a sociedade e tornar-se um campo de prática e reflexão, contendo processos formativos que contribuam para a democratização da educação no Brasil.

A escola é um ambiente educativo destinado a educar e com o compromisso de construir conhecimentos, hábitos, atitudes, saberes, cultura, ideologia e valores sociais de referência, num processo de reflexão e constituição permanente de mudança social, de forma a incluir e melhorar o ser humano em sua existência. Constitui-se em um espaço de ampliação do conhecimento, pois

se centra na interação entre educadores e educandos.

Cabe à escola garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em consonância com o que estabelece a Constituição Federal de 1988, concebe a educação como Direito de Todos, alicerçada na ética e nos valores da solidariedade, liberdade, justiça social e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

Diante da construção histórica da Educação Jovem e Adulta (EJA) no Brasil, tornou-se público a incerteza em aceitar e até separar esta modalidade de ensino da Educação Regular, pois sofreu influência de diversos interesses políticos atuante em cada década, passando de uma educação para o trabalho e para no início do segundo milênio ser uma educação aos jovens e adultos para exercerem o direito à cidadania e a educação de qualidade, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, que revela ser a educação direito de todos e dever do Estado.

Segundo Hengemuhle (2014) diante do cenário pedagógico de mudanças rápidas e de metas que precisam estar atentas ao resgate dos valores sociais e de democracia, a participação dos especialistas de educação na organização escolar e ação pedagógica são essenciais, pois estes profissionais com sua visão de totalidade podem vincular as questões sociopolíticas que envolvem a escola em sua ação contextual.

Neste sentido é importante, pensar e repensar a Educação de Jovens e Adultos sob o olhar do gestor escolar, de como este especialista poderá estar agindo em uma educação inclusiva.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos no país ocorreu desde o período do Brasil colônia. Nesse período, a educação tinha um caráter mais religioso do que cultural. Os educadores eram os padres jesuítas, preocupados com a propagação dos costumes e da fé cristã que tinham como objetivo catequizar e alfabetizar as comunidades indígenas.

Nessa época, não havia iniciativas governamentais voltadas para a educação, e sim à exploração da mão de obra escrava.

No século XX, com o desenvolvimento industrial brasileiro, houve certa valorização da educação de jovens e adultos, com diferentes abordagens, pois visavam à educação como ampliação da base de votos.

Em 1940, os altos índices de analfabetismo começaram a preocupar, levando o governo a elaborar propostas voltadas para a população de adultos analfabetos.

Em 1945, a educação ficou mais forte com a criação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -, sendo um de seus objetivos educarem a população adulta analfabeta.

No governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1947, foi criada a primeira Campanha de Educação de Adultos, cujo objetivo era a alfabetização, em seguida foi criado o curso primário. Nesse período, o analfabetismo já estava relacionado à falta de desenvolvimento do país, havendo muitos preconceitos que julgavam o adulto analfabeto como incapaz marginalizado e excluído da sociedade. O adulto analfabeto deixava de exercer seu direito como cidadão.

Com a Campanha da Educação de Adultos de 1947, surgiu uma visão diferente sobre o analfabetismo e o preconceito foi diminuindo a partir de uma nova proposta pedagógica que teve como referência o educador Paulo Freire.

Para Freire, a ideia de alfabetização e educação está bem próxima.

> "Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. Entender o que se lê e escrever o que se entende [...]. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto" (CUNHA, 1999, apud FREIRE, 1989, p.38).

Com a ditadura militar houve a repressão contra os movimentos de protestos e liberdade de expressão; nada poderia levar as pessoas a um pensamento crítico da situação em que o país vivia, bem como nos aspectos relacionados à educação.

Paulo Freire foi exilado e, em 1967, o governo assumiu o programa de alfabetização de adultos com a criação do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

O MOBRAL se ampliou na década de 1970 e foi abolido em 1985, substituído então pela Fundação Educar.

> "O programa passa a executar os cronogramas e metas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas conveniadas" (CUNHA, 1999, apud BRASIL, 1999, p.21).

Em 1988, foi decretada a Constituição Federal, que ampliou o dever do Estado com a educação de jovens e adultos, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive para aqueles que não ingressaram na idade própria.

Com a publicação da LDB nº 9394/96, a partir do ano de 1990, que trata da EJA nos artigos 37 e 38, o desafio tem sido incentivar políticas metodológicas mais criativas que possibilitem a participação do aluno, destacando os aspectos de um ensino de qualidade a todos que não puderam estudar ou completar seus estudos.

O PROFESSOR DA EJA

Ao longo da história, o papel do professor também mudou e diferentes filosofias educacionais sustentam a prática de ensino. Os professores da EJA, como todo educador, estiveram presentes nesses momentos históricos e foram influenciados por esses movimentos, por isso, consideram-se relevantes métodos relacionados a esses processos.

Para Gadotti (2003), há concepções como a autoritária, a anárquica e a democrática que, no decorrer dos anos, sofreram mudanças no campo do conhecimento, no relacionamento com o

aluno e na avaliação.

Na concepção autoritária, o professor é o único detentor do conhecimento, cabendo-lhe o papel de transmitir a mensagem. Sua postura autoritária não deixa espaço para reflexão dos alunos. Segundo Gadotti (2003) nesse conceito não há relação de troca entre o aluno e o conhecimento, “raramente são explicitados conteúdos, objetivos e procedimentos, muito menos simples séries de aulas que não levam em conta a realidade dos alunos e o que eles adquiriram no ensino Conhecimento”. Os professores não atendem às necessidades dos alunos, segue o que está programado, o que dificulta o ensino e a aprendizagem.

Segundo Gadotti (2003) na concepção anárquica, a aprendizagem ocorre de forma natural e espontânea, a avaliação tem um caráter formativo e qualitativo, durante as aulas, não é necessário grande empenho do professor. Nessa concepção, “dá-se ênfase à aprendizagem, a partir da autorização do aprendiz”.

Ainda segundo Gadotti (2003 na concepção democrática, o professor trabalha com objetivos explícitos e preocupa-se com o desenvolvimento do aluno, “todo ser humano é capaz de aprender e ensinar, a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem”. O professor se preocupa com a formação do aluno, sendo que ambos têm um papel ativo na sala de aula. Nesse caso, a avaliação assume caráter diagnóstico, permanente e qualitativa, dando atenção às necessidades de cada aluno.

A EJA é uma modalidade de ensino que requer atenção, para permitir um padrão de qualidade e respeito às experiências dos alunos. O papel do professor é fundamental, principalmente na alfabetização que é o início da jornada escolar. Devem ser trabalhados conteúdos e metodologias apropriadas com a idade e as vivências dos alunos que procuram a escola, na maioria das vezes, para satisfazer necessidades pessoais que contribuam para seu crescimento.

OS ALUNOS DA EJA

Para Gadotti (2003), a escola não deve se esquecer de que o adulto analfabeto ou mesmo aquele que não concluiu seus estudos, é um trabalhador com responsabilidades sociais e familiares, que possui experiências e chega à escola com opiniões e crenças já formadas. “Deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica”.

É importante considerar os conhecimentos prévios que os alunos possuem, pois esses estão relacionados às suas práticas sociais.

Segundo Barreto (2006), os alunos da EJA quase sempre pertencem a uma mesma classe social, usam apenas do básico para sobreviver, sendo que a maior fonte de informação e lazer é a televisão. A procura pela escola está ligada às decisões que envolvem suas perspectivas pessoais, motivação, com expectativa de conseguir um emprego melhor, aumentar a autoestima, satisfazer suas necessidades particulares e, assim, integrar a sociedade letrada da qual tem o direito, mas

que muitos não fazem parte.

> As características dos alunos da EJA estão ligadas à condição da maioria ser trabalhadores que começaram sua rotina profissional muito cedo, por fatores relacionados à dificuldade financeira da família, distanciando-os da escola e contribuindo para a evasão escolar. Quando retornam à escola, o professor deve considerar as experiências profissionais e o contexto cultural do aluno, abordando temas condizentes com a sua realidade, evitando assim o desinteresse que acaba levando ao fracasso escolar. O aluno está relacionado à baixa autoestima, marcada, muitas vezes, pelo seu insucesso escolar e exclusão da sociedade, ocasionando insegurança ao enfrentar novos desafios e aprendizagens (ALARCÃO, 2014, p. 15).

Segundo Satori (2011), ao retornarem para a escola, os alunos da EJA se sentem inseguros diante de novas situações e têm vergonha de fazer e responder perguntas ao professor. Frente a essas características que os alunos apresentam, o professor tem um papel de destaque na vida escolar deles. O professor deve propiciar um clima de segurança e confiança, para que os alunos, aos poucos sintam-se pertencentes ao grupo, e seguros que serão ouvidos, atendidos em suas necessidades e não ridicularizados.

Nas palavras de Alarcão (2014), o professor da EJA deve ter um olhar diferente, de compreensão e equilíbrio, considerando as vivências e experiências de seus alunos, tendo um papel fundamental para evitar novas situações de fracasso escolar. Deve-se criar entre os alunos e o professor uma relação de confiança em que o profissional reconhece os saberes que os alunos possuem e relaciona a realidade por eles vivida com os conteúdos escolares; dessa forma, a valorização dos alunos pelo professor favorece a aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A passagem da sociedade industrial para a sociedade informática provocou sérias alterações no plano econômico, político, cultural e ideológico da sociedade atual.

Segundo Santos (2011) o período atual é um período de crises: econômica, social, política e moral. Um período que se caracteriza por um grande medo; abandono da solidariedade e desamparo do cidadão. Um período em que o medo da fome, da violência, do desemprego, entre outros, se faz presente na vida de muitos cidadãos.

Os grupos que detêm o domínio na tecnologia impõem um poder simbólico e cultural, reconceitualizando valores universais como democracia, direito à propriedade e à educação, impondo um “senso comum”, determinando normas de conduta, formas de ação e indicando o que é certo ou errado para o mundo.

Como explica Santos (2011), as novas relações entre países e novas condições materiais de vida são reproduzidas. Essa globalização tem que ser olhada a partir de dois processos paralelos. De um lado, a produção da materialidade, as condições materiais que nos cercam e que são à base da produção econômica, dos transportes e das comunicações. Do outro lado, a produção de novas relações sociais entre países, classes e pessoas. A nova situação vai se sustentar em duas colunas, sendo uma a base o dinheiro, outra se funda na informação.

Para Boneti (2006), até os intelectuais reconhecem que, por trás do estabelecimento de

parâmetros nas pesquisas feitas no Brasil sobre o conceito de condição social, existe todo um processo de dominação econômica e cultural que diferencia os segmentos.

> A valorização real e simbólica do capital social apropriado determina a construção de um parâmetro de sujeito ideal ou de segmento social ideal. A partir deste parâmetro é que se consolida a ideia da igualdade ou da desigualdade [...] (BONETI, 2006, p. 41).

Ainda segundo Boneti (2006), são construídos parâmetros de pobreza: os oficiais, orientados por uma lógica burocrática racionalista e, aqueles utilizados pelas classes pobres, que definem pobreza como a falta de acesso aos bens sociais como trabalho, emprego, escola etc. Estabelece-se uma valorização diferenciada dos bens sociais e culturais, habilidades, hábitos, bens patrimoniais etc. a partir dos segmentos sociais que os possuem

Continuando, Boneti (2006) afirma que:

> A instância burocrática do Estado determina a construção da condição social por meio daquilo que Castells chama de "identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]" (CASTELLS, 1999 apud BONETI, 2006). "Essa construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais" (BONETI, 2006, p. 33).

Nessa lógica, segundo Boneti (2006), o diferente e o desigual é o pobre.

Os jovens e adultos analfabetos fazem parte desse segmento pobre e marginalizado. A educação de jovens e adultos hoje no Brasil enfrenta de um lado, o desafio de responder às necessidades materiais de milhões de pessoas analfabetas que vivem em extrema pobreza, e do outro, a responsabilidade de atender às atuais exigências de um mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o novo milênio com esperanças e possibilidades de um mundo melhor. Novas realizações surgem a todo instante, as quais os avanços científicos, tecnológicos e culturais acontecem em curto espaço de tempo e num imenso espaço geográfico, causando fortes impactos na sociedade.

As transformações sociais, decorrentes da globalização e da tecnologia, mudaram o perfil da formação de recursos humanos, pois o mercado de trabalho, mais exigente e seletivo, requer profissionais com visão globalizada, criatividade e, ainda, com capacidades de análise crítica, transferência de conhecimentos, iniciativa, relacionamento cooperativo, tornando difícil à inserção, no mercado formal de trabalho, de pessoas com pouca ou nenhuma escolarização.

Essas mudanças também tendem a colaborar para o crescimento das desigualdades e da injustiça social, à medida que grande parte da população é duplamente excluída, ou seja, não tem acesso à escola e ao mercado de trabalho, principalmente em países como o Brasil.

A alfabetização de jovens e adultos é um desafio, não só para administradores governamentais, universidades, professores, como também para toda a sociedade e o próprio aluno.

A alfabetização não se resume a ensinar a ler, ela dá possibilidade para que o aluno se desenvolva como ser humano e assim ficar integrado no mundo.

Nesse sentido, a construção do conhecimento não acontece de maneira linear, constituindo-se em importantes etapas deste processo os momentos de dúvidas e os erros cometidos desde que utilizados para se chegar à sistemática produtiva de estágios superiores de desenvolvimento.

A Educação de Jovens e Adultos em muitos casos se constitui na única alternativa de inclusão social para os alunos que já estão fora do sistema de ensino. Diante desta realidade novos métodos de ensino precisam ser experimentados, novos conteúdos, novas estratégias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2002.

CUNHA, C. M. da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília, v. 10, p. 9-17, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação como pratica da liberdade.** 23ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SATORI, A. **Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos**. In: LAFFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAL

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir e analisar a aplicação das na escola. As competências socioemocionais, conhecidas também como competências não cognitivas, são um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir da inteligência emocional desde a infância. Nesse sentido, referem-se à capacidade que um indivíduo tem de lidar com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro, sendo socialmente responsável. Essas capacidades se manifestam nos modos de pensar e sentir e nos comportamentos ou atitudes que a pessoa tem ao se relacionar com ela mesma e com os demais, definir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas. Assim, podem ser observadas na forma como o indivíduo reage frente a estímulos sociais, pessoais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades socioemocionais; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel fundamental em trabalhar as habilidades cognitivas, no entanto ela precisa ir além disso, afinal, para a formação do ser humano é necessário muito mais que isso, é preciso trabalhar as habilidades socioemocionais.

A educação precisa de um novo olhar para o ser na sua integralidade, valorizando-o em todos os aspectos (cognitivos, sociais e emocionais), buscando enaltecer o que já possui e não valorizar apenas o que lhes falta.

Para que a sala de aula se torne um ambiente agradável, dinâmico e prazeroso é essencial que as práticas educativas estejam contextualizadas para que os novos saberes possam ancorar em conhecimentos já adquiridos, proporcionando uma aprendizagem significativa.

A ação pedagógica demonstra-se eficiente quando o educador conhece o funcionamento cerebral, favorecendo o entendimento de como os educandos aprendem e se desenvolvem, sabendo que cada um irá aprender de forma diferente, porém, todos são capazes.

É no espaço educacional que nossas crianças passam a maior parte do dia, precisamos refletir de forma a entender que o papel da família é fundamental, mas não podemos deixar de ressaltar que educar essa criança para que ela saiba compreender a si mesma e do que ela é capaz, também é função do educador. Por meio de uma prática contextualizada e focada no seu desenvolvimento integral do ser humano teremos educandos mais envolvidos e interessados em aprender para a vida.

A conexão das habilidades cognitivas e socioemocionais precisam andar juntas. Pesquisas revelam que o mercado de trabalho exige as competências cognitivas, mas são as competências socioemocionais que os manterão nas empresas.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A Constituição Federal de 1988, apresenta o direito de uma educação de qualidade por meio do Art. 205, que tem como objetivo: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Constituição deixa claro a importância do desenvolvimento integral, ou seja, não limitar o processo de ensino-aprendizagem apenas com as habilidades cognitivas é necessário trabalharmos as habilidades socioemocionais para o desenvolvimento pleno e o preparo para cidadania.

Segundo Abed (2014), pensar a construção de uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano não é inédito, tampouco novo, embora ainda possa ser considerado revolucionário no contexto histórico em que vivemos.

A maioria das escolas de hoje busca a maior valorização das habilidades cognitivas, subestimando outras habilidades e competências. Partindo do princípio de que a criança passa a maior parte do dia e de sua vida na escola, é de direito garantido pela Constituição que se tenha uma educação de qualidade que contribua para o seu desenvolvimento integral.

Para Souza (2010, apud Gonçalves) a autoestima de uma criança está diretamente relacionada com aprendizagem, uma vez que, dado que a escola ocupa a maior parte da vida dos mais jovens, é por meio de seus sucessos e fracassos que a criança vai formando a opinião que tem de si mesma.

Considerando os aspectos socioemocionais,

> Todo o sistema educativo tem que ser revisto. Orientado pelo QI, ele não prepara nossas crianças para a vida do amanhã. É preciso criar espaço para as emoções, levar em conta o desenvolvimento social e afetivo. A inteligência do coração tem necessidade de se alimentar de conhecimentos, de saber fazer e saber ser, da mesma maneira que as outras inteligências. (FILLIOZAT ,1998, p. 17 apud BEHRENS, 2005).

Para transformar o espaço escolar em um ambiente propício para esse desenvolvimento precisamos repensar nossas práticas pedagógicas. O educador deve compreender que os educandos são seres em desenvolvimento e necessitam de contribuições que agreguem de forma significativa

no seu aprendizado, para isso, devemos estar em constante processo de formação para ampliarmos nossas ações. Segundo Giddens (1992), apud Gonçalves, é importante que o professor recorra, não só a uma estratégia que contribua para o desenvolvimento do aluno nas áreas educativas no processo da aprendizagem, mas que também se baseie na valorização das suas relações interpessoais e intra individuais, de forma a facilitar o seu desenvolvimento como unidade total.

O Instituto Ayrton Senna vem trabalhando com o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças em escolas públicas do país, de acordo com as recomendações da Unesco. Segundo a Unesco, o papel da escola é garantir a integralidade do ser, alcançando os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Precisamos integrar as habilidades socioemocionais no currículo de forma natural e não encarar como mais uma disciplina a ser executada, porém, deve haver intencionalidade pedagógica, sendo o educador o mediador de qualidade para compor os processos de ensino-aprendizagem. Esse novo olhar para habilidades socioemocionais não significa deixar de lado as habilidades cognitivas e sim incorporá-las.

Segundo Meier e Garcia (2007) apud Abed (2014), a escola deve promover muitas experiências de sucesso e oportunidades de conquistas reais para que os alunos desenvolvam um sentimento positivo em relação a si mesmos

Para que as habilidades socioemocionais possam ser integrada ao currículo, levando sempre em consideração o contexto no qual está inserido, utilizamos como base estudos já realizados sobre o tema pelo Professor de Psicologia da Universidade da Califórnia em Berkeley, Oliver John autor do The Big Five, teste que visa analisar a personalidade humana em cinco dimensões. Esses são: Abertura a Novas Experiências, Consciência, Extroversão, Amabilidade e Estabilidade Emocional.

Abertura a novas experiências: Proporciona novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Relaciona-se com as criatividades, descobertas e interesses em buscar novos conhecimentos.

Consciência: Ser consciente, autônomo, organizado, esforçado, perseverante e responsável.

Extroversão: Características como autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo.

Amabilidade: Agir de modo cooperativo, desenvolver trabalhos em grupo, ser tolerante e simpático.

Estabilidade Emocional: Autocontrole das reações emocionais e do humor.

Segundo a revista Porvir (2015) as competências socioemocionais quando bem trabalhadas, contribuem com aspectos positivos no desenvolvimento integral da criança, no processo de aprendizagem, na promoção da equidade e na mudança cultural.

Ainda segundo a Revista Porvir (2015), as mudanças de postura foram sentidas na própria sala de aula, revelam as pesquisas realizadas pelo Instituto Ayrton Senna e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas que apresentam essas competências menos desenvolvidas. Em português, os efeitos são semelhantes, e alunos

mais abertos e protagonistas têm seu aprendizado impulsionado em um terço. Neste contexto, o educador visa garantir em sala de aula uma educação socioemocional por meio de: Integralidade, Contextualização, Foco, Flexibilidade, Coerência e Potência.

De modo que, as habilidades socioemocionais e cognitivas sejam indissociáveis, trabalhando sua integralidade; considerando que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário a contextualização; ter foco, clareza dos princípios e objetivos que nortearão o desenvolvimento das habilidades; permitir diferentes formas de pensar e se expressar por meio da flexibilidade; promover experiência primeiro com os educadores para depois aplicar com os educandos exercendo a proposta com coerência; focar no que o educando é capaz, valorizando seu potencial.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL E HABILIDADES RELACIONADAS

Aprendizagem socioemocional é, portanto, o processo desenvolvido e escolhido para ensinar as habilidades necessárias para adquirir competências socioemocionais.

Autoconhecimento: Capacidade de reconhecer seus sentimentos, interesses e pontos fortes, e manter um nível de eficiência pessoal. Saber reconhecer suas dificuldades e facilidades (Payton et al., 2000), e seu posicionamento em relação a isso influencia suas escolhas acadêmicas e quanto persistem em suas dificuldades (Zimmerman, 2000), e se irão ou não pedir ajuda a seus professores. (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998). As habilidades relacionadas a essa competência são:

Identificar e reconhecer emoções próprias e de outros.

- Identificar o que causa cada uma das emoções.
- Analisar emoções e como elas afetam os outros.
- Reconhecer dificuldades e facilidades próprias.
- Identificar seus valores e necessidades.
- Autoestima e eficiência pessoal.

Autocontrole: Permite aos indivíduos lidar com situações de estresse diários e controlar suas emoções em situações difíceis. Essa capacidade de regular suas emoções impactam sua memória e recursos cognitivos utilizados em tarefas acadêmicas Segundo Gross (2002) autocontrole inclui as habilidades de reflexão e determinação de objetivos pessoais. Conhecer objetivos acadêmicos próprios têm influência na motivação e nas estratégias utilizadas em sala de aula. As habilidades relacionadas a essa competência são:

- Planejar e trabalhar para objetivos pessoais.
- Passar por obstáculos e criar estratégias para objetivos de longo prazo.
- Monitorar o próprio progresso.

- Regular impulsos, agressividade, comportamentos autodestrutivos.
- Gerenciar stress pessoal e interpessoal.
- Controlar a atenção e ignorar distrações.
- Demonstrar otimismo, motivação positiva, e esperança.
- Buscar ajuda quando necessário.
- Demonstrar resiliência, perseverança e determinação.
- Defender a si mesmo

Sociabilidade: Permite que indivíduos levem em consideração perspectivas alheias e sejam empáticos com outras pessoas. Alunos com habilidades sociais são mais propensos a apreciar diferenças e semelhanças nos outros. Sociabilidade é essencial para as novas formas de ensino-aprendizagem, assim como para acessar conteúdos diversos. As habilidades relacionadas a essa competência são: ·

- Identificar indicadores sociais (verbais, físicos) para determinar como outros estão se sentindo.
- Prever reações e emoções alheias.
- Respeitar os outros (escutar atentamente, focar atenção).
- Entender o ponto de vista e a perspectiva do outro.
- Apreciar diversidade (reconhecer semelhanças e diferenças individuais e de grupos).

Competências de Relacionamento: Permitem que alunos desenvolvam e mantenham relacionamentos saudáveis com outros, incluindo as habilidades de resistir a pressões sociais negativas, resolver conflitos interpessoais, e buscar ajuda quando necessário.

As habilidades relacionadas a essa competência são:

- Demonstrar capacidade de fazer amizades.
- Apresentar objetivos de aprendizagem cooperativa.
- Avaliar habilidades pessoais e comunicar com outros.
- Controlar e demonstrar emoções em relacionamentos, respeitando diferentes pontos de vista.
- Cultivar relacionamentos com pessoas que podem oferecer ajuda.
- Ajudar a quem precisa.
- Demonstrar habilidades de liderança quando necessário, sendo assertivo e persuasivo.
- Prevenir conflitos interpessoais, mas resolvê-los quando aparecerem.

- Resistir a pressões para comportamentos inapropriados

Tomada de Decisões Responsáveis: Permitem que alunos pensem sempre em múltiplos fatores, tais como ética, valores, respeito e segurança, na tomada de decisões. Essa competência incluía a capacidade de resolução de problemas de maneira sistemática, de identificar e desenvolver soluções apropriadas para eles, sejam problemas sociais ou acadêmicos.

As habilidades relacionadas a essa competência são:

- Identificar decisões tomadas no ambiente escolar.
- Discutir estratégias para resistir a pressões de amigos.
- Refletir sobre como escolhas presentes influenciam o futuro.
- Identificar problemas na tomada de decisão e propor alternativas.
- Implementar habilidades de resolução de problemas.
- Autorreflexão e autoavaliação.
- Tomar decisões baseadas em padrões morais, éticos e pessoais.
- Decisões responsáveis consideram efeitos no indivíduo, escola e comunidade.
- Negociar justamente.

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Existem alguns programas que propõem a educação socioemocional, aqui no Brasil podemos citar o Programa Aprendizagem Socioemocional Cuca Legal, ligada a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que foi desenvolvido a partir da realidade da escola brasileira, visando promover o desenvolvimento e treinamento de habilidades, tais como, habilidades de autogestão, tomadas de decisão responsável, de relacionamento, sociais e autoconhecimento para uma melhor condição pessoal e profissional dos professores, gestores e mediadores. O programa utiliza estratégias educacionais e recursos da Neurociência para a saúde mental e emocional, ou seja, competências cognitivas e socioemocionais com a intenção de mudar atitudes e comportamentos.

Em parceira com esse programa temos o Programa Compasso Socioemocional, adaptação brasileira ao programa Second Step, já foi traduzido, adaptado e implementado em 12 países, e é o currículo de aprendizagem socioemocional mais utilizado e respeitado nos EUA - a versão em inglês do programa já foi utilizada em mais de 70 países. Estima-se que mais de 9 milhões de alunos já tenham se beneficiado do programa.

Segundo o Programa, ao trabalhar as habilidades socioemocionais, a escola cria um ambiente de aprendizagem mais seguro, mais respeitoso, promovendo o sucesso escolar para todos.

O Programa Compasso Socioemocional compõe:

Material Estruturado: Currículo cuidadosamente elaborado e estruturado em 22 aulas para serem ensinadas por professores de sala de aula.

Interação com a Família e Comunidades: Por meio de cadernos individuais de atividades, cada aluno leva para casa o que está sendo aprendido na escola;

Formação Constante: Um trabalho de formação realizado por uma equipe especializada, estruturado em aulas práticas desenhadas para apoiar professores em suas atividades diárias.

Avaliação e Pesquisa: Material, formação e implementação em constante avaliação, revisão e aprimoramento, com informações vindas diretas da sala de aula.

O currículo do Programa Compasso baseia-se em 4 pilares: Habilidades para Aprendizagem, Empatia, Controle das Emoções e Resolução de Problemas.

As Habilidades para Aprendizagem são: focar a atenção, escutar atentamente, falar consigo mesmo e ser assertivo.

Nas aulas de Empatia, os alunos constroem sua linguagem emocional ao aprender a identificar e nomear seus próprios sentimentos e dos outros.

As aulas de Controle das Emoções enfatizam como lidar com situações que provocam sentimentos intensos. Aos alunos são ensinadas estratégias para lidar com provocações e prevenir que emoções fortes se intensifiquem e se transformem em comportamentos negativos.

Após terem se familiarizado com as Etapas para se acalmar, as crianças aprendem um conjunto específico de Etapas de Resolução de Problemas, que consistem em quatro etapas nas quais as crianças podem usar para pensar por intermédio de problemas:

1. Diga o problema; identificar o problema sem culpar ninguém;
2. Pense em soluções; É segura? É respeitosa? Gerar soluções seguras e respeitosas;
3. Considere as consequências. O que pode acontecer?
4. Escolha a melhor solução. Faça um plano.

Durante a prática da etapa final de Resolução de Problemas, os alunos têm a oportunidade de fazer planos realistas e comparar critérios de um bom plano.

Segundo Paul Touch apud Abed (2014), as pesquisas mostram que mesmo com intervenções de curta duração podemos mudar a relação entre pais e filhos, passando de uma relação insegura para uma mais segura.

Preparar o educando para a vida, mostrar que ele é capaz, incentivar, contribuir para que suas atitudes sejam mais humanas, reduz problemas comportamentais e melhora nos resultados escolares. Com isso há possibilidades de diminuir o fracasso escolar, criar perspectivas promissoras e alavancar o desempenho educacional com educandos mais interessados em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, constata-se que a competência socioemocional é uma construção complexa, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional. Considerando a revisão realizada, é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. As diversas habilidades também são entendidas como componentes da dimensão de inteligência emocional, compreendendo as inteligências intra e interpessoal, conforme já descrito.

As habilidades socioemocionais apresentam resultados favoráveis para a diminuição de comportamentos mal adaptativos, como agressão física, verbal e conflitos em sala de aula, bem como para o aumento de comportamento pró-social, autoconhecimento, atribuição de termos mentais e abertura para novas experiências. Também foram observadas melhoras nos índices de saúde mental, como diminuição de ansiedade.

Para que esse trabalho seja possível e com resultados positivos é indicado um profissional com conhecimentos aprofundados em promoção de habilidades socioemocionais, podendo ser do campo da psicologia, da Psicopedagogia ou áreas afins.

Sendo assim, o presente artigo apresentou algumas evidências científicas da eficácia da promoção de habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes, reforçando a importância de investimentos e pesquisas nessa área, visto que tais achados certamente propiciam um ambiente mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida; Amorim Biscaia Machado, Iliana Juracy de. **Os saberes docentes na educação emocional**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p. 269-280, set./dez. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm - Acesso 6 de mar. 2023.

CARDOSO. Maria Angélica, LARA. Ângela Mara de Barros. **Sobre as funções sociais da escola.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ABPp – 2009.

DELORS. Jacques. et al. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: Disponível em: http://educacaosec21.org.br/ - Acesso 13 mar. 2023.

GONÇALVES. Michela Barreto Camboim, RAPOSO. Isabel Pessoa de Arruda, GOMES. Sónia Maria Fonseca Pereira Oliveira. **Impactos das habilidades não-cognitivas sobre desempenho escolar.** JEL: I24, 125, I38.

GROSSI. Márcia Gorett Ribeiro, LOPES. Alinne Moraes, COUTO. Pablo Alves. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan./jun. 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA: Disponível em: http://www.institutoayrtonsenna.org.br/ Acesso: 13 de mar. 2023.

PORVIR: http://porvir.org/ Acesso: 13 mar. 2023

PROGRAMA COMPASSO: http://programacompasso.com.br/index.php - Acesso 12 mar. 2023

PROJETO CUCA LEGAL: http://www.cucalegal.org.br/missao_visao.html - Acesso: 11 mar. 2023.

CONFLITOS - QUAL A POSTURA DO PROFESSOR?

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON
Graduação em Pedagogia (2015); Pós-graduada em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos (2019); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Francisco Marcondes.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre alguns comportamentos infantis em situações conflituosas. Como o educador observa esses conflitos e de que forma pode intervir nesses momentos? O texto procura analisar as situações de conflitos, refletir sobre as fases do desenvolvimento infantil e propor algumas estratégias de resoluções sobre elas. A mediação tem sido alvo de estudos em diferentes áreas, em especial na Educação e no Direito. Trata-se de uma prática que ajuda os envolvidos em uma situação de conflito a compreender o problema e a encontrar soluções com a ajuda de uma terceira parte, o mediador. É ele o responsável por facilitar a análise da divergência pelos dois lados, encorajando, durante o processo, a comunicação adequada, de maneira a construir ou reparar relacionamentos pessoais danificados.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação; Conflitos; Comunicação; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A mediação de conflitos na escola é antes de tudo uma mudança na visão da própria escola. Percebemos que as escolas que têm em seus projetos a mediação de conflitos, são aquelas que quebraram muitos paradigmas e que visam desenvolver uma cultura de paz na sociedade. A escola é um espaço de socialização e aprendizagem, que forma o futuro cidadão.

A mediação atua neste contexto, especialmente no início da infância, com uma recomendação preventiva e educativa que visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades, valores e atitudes que permitam às crianças lidar com mais segurança com os conflitos que possam surgir, ainda na educação infantil. Não se trata de preparar alunos mediadores nessa fase do desenvolvimento, o que é possível a partir da adolescência.

Na Educação Infantil esse trabalho pode acontecer de forma lúdica, por meio de jogos e

brincadeiras. Podemos explorar conceitos como empatia; prestar atenção e ouvir os colegas; respeitar as diferenças; exercícios de diálogo; a roda de soluções; medidores de emoção; círculos de paz; colaboração e brincadeiras em grupo; construção de regras da comunidade; observação em um grupo; identificando suas emoções e reações, bem como as de seus colegas; identificando seus interesses e necessidades. Podemos oferecer oficinas de autoconhecimento que futuramente irão auxiliar alunos e famílias a se relacionarem. Esses conceitos são percebidos, compreendidos e praticados naturalmente pela criança, para que aos poucos ela se prepare para transitar pelo complexo mundo das relações sociais, confiando mais em si mesma e em suas respostas diante de problemas inevitáveis na vida e na sociedade.

EU E O OUTRO - CONVÍVIO SOCIAL

Os seres humanos são, por natureza, seres sociais, que interagem a todo instante nos diferentes ambientes (familiar, escolar, profissional etc.). Para que as interações sejam produtivas e construtivas, é preciso compreender conceitos como habilidades sociais, gestão da imagem, autoapresentação entre outros.

A interação das pessoas com o ambiente social é um processo evolucionário, pois acontece ao longo de todos os estágios da vida. Durante a infância, por exemplo, os contextos familiar e escolar proporcionam o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais que influenciam as etapas posteriores. Já quando o indivíduo se insere no mundo do trabalho, o contexto profissional passa a influenciar o seu desenvolvimento, provocando mudanças que ocorrem diante das necessidades do ambiente social.

As habilidades sociais são os comportamentos que uma pessoa emite para lidar com as exigências do ambiente social e dependem do contexto em que ocorrem os relacionamentos e dos aspectos culturais de cada grupo.

Para ajudar a compreender o significado do desempenho socialmente competente, Del Prette e Del Prette (2001) classificam as habilidades sociais em categorias que incluem:

Habilidades sociais de automonitoria – relacionadas ao autocontrole de pensamentos, sentimentos e ações, para manutenção do equilíbrio nos relacionamentos.

Habilidades de comunicação – fundamentais para a interação humana. Estão presentes quando a pessoa consegue realizar diálogo amistoso, dar e receber feedback.

Habilidades sociais de civilidade – envolvem a expressão de cortesia e educação nos contatos sociais.

Assertiva de enfrentamento – observada quando a pessoa manifesta seus desejos de forma sincera, sem ofensas ou críticas negativas que destroem o outro.

Empatia – refere-se à disposição para ouvir e colocar-se no lugar do outro, seja em situações positivas ou negativas, incorporando o ponto de vista e a percepção do outro.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS

É importante o desenvolvimento da capacidade de diferenciar e integrar os próprios pontos de vista e os do outro.

Muitos já ouviram frases como: “Sai aqui é meu lugar”, “Dá isso pra mim, é meu”, “Não, você não vai brincar”. Essas frases tem uma conotação de posse, e está acompanhada de pronome possessivo, uma característica egocêntrica das crianças que estão no estágio de desenvolvimento da primeira infância. Essas frases além de carregar uma possessão muitas vezes vêm acompanhadas de mordidas, tapas, pontapés, empurrões, puxões de cabelos. Essas frases e tantas outras fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Tanto as frases como os comportamentos que acompanham são expressões de crianças que querem expressar algo para alguém.

Apesar de às vezes os mais velhos também agirem dessa maneira, esse comportamento é coerente com o estágio de desenvolvimento em que as crianças mais novas se encontram. Em suas pesquisas, o americano Robert Selman (1980) apresenta uma teoria explicativa sobre a evolução das estratégias de resolução de conflitos nas crianças. Segundo ele, o desenvolvimento do pensamento moral só se dá quando ocorre a adoção da perspectiva do outro. Isso quer dizer que é importante o desenvolvimento da capacidade de diferenciar e integrar os próprios pontos de vista e os do outro. Isso envolve entender a relação entre pensamentos, sentimentos e desejos – do outro e de si.

Essa habilidade é justamente uma das que ainda não está plenamente desenvolvida até os 5 ou 6 anos de idade, quando eles se utilizam das chamadas estratégias de nível zero. Ainda com acentuado grau de egocentrismo, a criança sempre age na tentativa de satisfazer os próprios desejos. Portanto, para as crianças pequenas, o conflito é visto não como uma discordância de perspectivas, mas uma situação em que a vontade do outro se torna um obstáculo para que ela faça o que deseja. Essas estratégias se dividem em dois tipos: não interação (fugir, afastar, esconder) ou intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar, agredir).

Quando são um pouco mais velhas, entre 5 e 9 anos de idade, elas já possuem um novo nível de compreensão. Essas crianças veem o conflito como um sentimento ruim despertado em uma das partes (a vítima) causado pela outra (o culpado). Os atos que convergem com os sentimentos da vítima são considerados justos e quando alguém não faz o que ela quer, essa pessoa está sendo injusta.

> Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos nós que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (CHRISPINO, 2007, p. 15).

Utilizam, então, as estratégias de nível um, que envolvem tentativas de reduzir o desconforto sofrido pela vítima. São elas: a negação da ação problemática, reprovando os sentimentos do ofendido, e uma ação positiva para devolver a calma a ele. No primeiro caso, usam comandos ou ordens como: “Para de chorar” e “Sai daqui”. No segundo, estão os famosos pedidos de desculpas,

dizer que foi sem querer e prometer não fazer de novo. Também é muito comum que elas envolvam ameaças ou subornos de poder ou afeição do tipo: “Eu não serei mais seu amigo”, “Eu só vou gostar de você, se…”, “Se você jogar futebol comigo, eu te dou meu chocolate”.

Como educadores o que podemos fazer para intervir a fim de favorecer a evolução nos níveis de estratégias?

Primeiro devemos entender que o desenvolvimento não pula etapas. Portanto, é necessário ter consciência de que a evolução se dá do nível zero para o um e assim sucessivamente.

Isso quer dizer que, para as crianças menores, devemos intervir ajudando-as a usar as palavras para mostrar o que querem ou o que estão sentindo (apresentando demandas). Intervir auxiliando-as a identificar o desejo do outro, favorecendo a compreensão de que uma demanda (palavras) é melhor do que o ato de agarrar ou bater (a força física). É comum as crianças pequenas, quando não tem um repertório de linguagem bem desenvolvido se defender mordendo, batendo, chutando. Ele irá utilizar das estratégias que ele tem observado sucesso. A criança é impulsiva e, se perceber que consegue o que quer por meio de mordidas, é dessa forma que ela irá agir. Por isso é tão importante a observação do professor. Saber a hora de intervir.

A intervenção do professor acontece na hora do conflito, mas também deve estar presente de maneira indireta em outras atividades. Como? Utilizando, por exemplo, das dramatizações, dos fantoches e bonecos para recriar cenas de conflitos vividas pelas crianças. Esses são momentos oportunos para permitir que os pequenos assumam outros papéis, criando a oportunidade para que eles percebam além dos próprios sentimentos. Se o objetivo é sempre promover espaços para reflexão sobre maneiras cada vez mais justas de resolver seus conflitos, podemos usar os bonecos e os personagens das histórias para inspirar novas e melhores estratégias. É importante saber também que o fato de um sujeito atingir o nível superior não significa que atuará somente nesse nível. Os anteriores são acessíveis, ou seja, uma pessoa pode estar num nível de entendimento pessoal mais elevado, porém em algumas situações agir de maneira menos desenvolvida, correspondente aos níveis iniciais. Nós adultos muitas vezes nos negamos a enfrentar um conflito de maneira assertiva e optamos pelo silêncio, pela cara emburrada, ou, pelo famoso bico (estratégias também de nível zero).

Conhecer o desenvolvimento infantil permite ao professor observar, nas situações em que as crianças interagem umas com as outras, os níveis de entendimento interpessoal, tendo assim mais condições de realizar intervenções construtivas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Professor mediador de conflitos, conceito utilizado para caracterizar o professor que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Dado o ambiente escolar propício ao surgimento de conflitos, à medida que as crianças entram

em contato com outras pessoas fora de casa, sejam adultos ou outras crianças, os professores precisam compreender o significado construtivo do conflito na sua formação e também saber como mediar essas situações de conflito. Nesse sentido, o conflito não deve mais ser visto como negativo, mas como natural, com importantes implicações para o crescimento pessoal e coletivo.

O professor mediador deve ser o interlocutor na resolução dos conflitos; deve promover situações de diálogo de forma a colaborar com a amenização dos problemas relacionados a toda essa desigualdade social que afeta todos, por meio de medidas, práticas restaurativas e propostas socioeducativas que possam conscientizar alunos, pais, equipe escolar, sociedade e, assim, atender as necessidades de cada um.

Segundo Nunes (2011) a abordagem da educação para a paz e das práticas restaurativas nas escolas é fundamental para uma formação mais cidadã das nossas crianças e jovens e, por isso, entendemos que, para além do tratamento transversal desses temas nos currículos escolares, necessitamos criar verdadeiras rotinas escolares que promovam o respeito ao próximo e a resolução pacífica dos conflitos; quando se fala em paz nas escolas, fala-se em aprendizagem cooperativa, em educação multicultural, em redução de preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência.

Segundo (Maya 2005) muito se tem falado sobre o papel do professor em sala de aula e sua atitude para com os alunos. Antigamente, o professor era visto como alguém com algum tipo de vantagem hierárquica, exigindo respeito à sua condição e ao fato de ser o portador de todo o conhecimento. Atualmente, essa postura foi modificada, com o professor passando a ser um intermediário entre o conhecimento e o aluno, estimulando-o de forma mais descontraída e facilitando o aprendizado, valorizando a presença e atuação individual além da pré-padronização, idealização. As intervenções dos educadores têm um impacto significativo na forma como os alunos constroem regras e valores. Essa postura se estende não apenas ao aprendizado acadêmico, mas a todas as situações que ocorrem no ambiente escolar, inclusive as situações de conflito. Os professores se tornam facilitadores, dando às crianças ferramentas para resolver seus próprios problemas.

Para Morgado & Oliveira dentro da mediação escolar, o ideal é que o papel do professor seja sempre o de buscar formas de resolução que favoreçam o respeito e a compreensão do todo. A mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece, pelo que proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, que naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação do diferente percepção da realidade.

> O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (Libâneo, 1994, p. 16).

Costa e Silva (2010) a mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos é precisamente uma estratégia alternativa assertiva numa metodologia que

privilegia as relações cooperativas, que facilita a construção de soluções conjuntas que satisfaçam todas as partes de um conflito e procurem o mútuo é o vencedor, porém, por outro lado, visa dirimir conflitos, promover a autoestima, o empoderamento e a responsabilidade social numa perspectiva positiva e formativa.

Na nova visão de educação do Brasil que hoje se discute, os educadores podem e devem fomentar a parceria entre as crianças e estimular sua participação na resolução de problemas, levando em consideração o papel do professor na formação dos alunos. É a cooperação que leva a um verdadeiro sentido de cumprimento da norma por responsabilidade (e não apenas por dever), e à capacidade de conciliar diferentes perspectivas, por exemplo, para agir de forma mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições denominadas escolas apresentam-se em constante mudança. Se antes era visto como um ambiente em que os pais deixavam as crianças enquanto trabalhavam, hoje o papel da escola é multidimensional. O papel da escola é promover a formação do indivíduo, propiciando sua vida social, preocupando com a formação do cidadão em suas interfaces.

Quando uma criança inicia a vida escolar, ela também inicia um novo processo de aprendizagem. A interação com outras crianças permitirá que ela interaja com outras crianças, reconheça e compreenda a existência umas das outras e forme um novo processo de aprendizagem.

Portanto, aspectos importantes de valores morais e sociais e suas percepções e atitudes em relação ao mundo propiciam lidar com diferentes situações. É na infância, na convivência, que eles também aprendem a lidar com seus sentimentos e frustrações, compreendendo a noção de limite.

Como a escola é um ambiente de múltiplas experiências, os conflitos podem surgir facilmente. Neste ponto, o papel do professor é particularmente importante. É ele quem vai mostrar às crianças como lidar com qualquer situação, como lidar com a frustração e insatisfação.

Conflitos costumam ser vistos como situações difíceis e desagradáveis, mas quando vistos de forma construtiva, são ótimos para construir os valores e conceitos dos quais as crianças precisam vivenciar e aprender a lidar. Portanto, entender a mediação e ter esclarecimento e formação sobre o tema é fundamental.

A representação do professor para as crianças precisa ser levada em consideração, pois ele tem um papel de autoridade dentro da escola que deve ser reconhecida. Ele também tem a maior responsabilidade de conduzir a resolução de conflitos.

Muitas crianças imitam o comportamento daqueles que lhes dão o exemplo e muitas buscam aprovação adulta das atitudes que adotam. Para isso, os professores devem atuar como mediadores, não resolvendo os problemas para as crianças, mas criando um ambiente para que elas percebam a situação, entendendo (dentro das restrições de sua faixa etária) o que sua atitude pode levar.

Por outro lado, dentro desse contexto, decidir como agir para resolver os problemas e assim

contribuir para o desenvolvimento pessoal, ajudará na formação de uma sociedade melhor, formada por seres humanos que possam analisar, decidir e agir de forma justa e independente, reconhecendo suas próprias limitações e respeitando a existência de seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **RCN – Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**/ Brasília, 1998.

CHRISPINO, Á. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: . Acesso 15 mar. 2023

COSTA E SILVA, A. M. **Conflitos e mediação em contextos educativos**. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação. Coruña – Espanha. v. 18, p. 7-18, 2010.

LIBÂNEO, J. C. de. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAYA, B. M. **Educar para a administração de conflitos como via de aprofundamento da democracia**. In: E. Vinyamata (Ed.), **Aprendendo a partir do conflito** (pp. 75-83). Porto Alegre: Artmed, 2005.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic, 1980.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDESIO LUIS FERRO
Graduação em Pedagogia; Especialista em Geografia; Professor de Ensino Infantil - na Rede Pública de SP.

RESUMO

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil. Quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil á medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado. Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Música; Planejamento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A criança inicia a fase escolar trazendo uma mistura de emoções e expectativas, como o medo, a desconfiança, a ansiedade, resistência, timidez, alegria e motivação.

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida,

em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras. O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Objetiva-se propor uma análise do estudo, pois a educação infantil e a música, na verdade, consistem na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório e compreende o período entre zero e seis anos de idade de uma criança, onde estas são estimuladas por meio de atividades lúdicas e jogos com o intuito de exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização.

Esse tema justifica-se por que há muito tempo discute-se a questão da música como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

A problemática se dá pelo questionamento de trabalhar a música na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos. Qual prática pedagógica pode utilizar com a música na educação infantil?

O processo metodológico é utilizado com referencias bibliográfico de autores pesquisados.

Conclui-se que a música é considerada fundamental na formação do indivíduo, pois além de distrair e proporcionar sensações prazerosas pode ser utilizada para transmitir conhecimentos de natureza diversa. Na educação, a música pode ser utilizada como ferramenta de ensino/ aprendizagem, uma vez que além de equilibrar as emoções, ativa a memória.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte.

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência critica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso critico.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Através da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande beneficio será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a musica traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar critico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a musica causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais

e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver alem do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O individuo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música

de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem através da musica, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias,emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdos.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos. A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, é propor a música como parte da educação rompendo barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo

que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da musica o individuo torna-se mais compreensível, mais critico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um beneficio ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação através da musica. Articular a mesma às demais áreas de conhecimento, um trabalho livre de preconceitos.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino através da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil.** Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia.** Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola.** Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas.** 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS

VALÉRIA DE SOUZA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Anhanguera (2011); Especialização em Educação Infantil e ensino Fundamental pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2021); Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2022); Funcionária publica da Rede Municipal de ensino nos municípios de São Paulo e Itapecerica da Serra desde 2008.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal Este artigo visa conhecer a história da escolarização de jovens e adultos, no sentido de entender os aspectos legais, históricos e sociais desta modalidade de ensino no Brasil. Para refletir e entender esta trajetória ao longo dos anos e conhecer os direitos assegurados na Constituição Federal relativos a educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: História; Educação; Jovens; Adultos.

INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal, Cf. art. 205 retomado pelo art.2º da LDB/9.394/96, a perspectiva orientada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande parte implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais (em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto filosófico quanto na estruturação de sua organização, de Paulo Freire, dos Círculos de Cultura nos anos 1990, que é um exemplo emblemático).

Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho da efetivação da democracia educacional inaugurada, não apenas para as crianças, mas também para jovens e adultos, escreve uma nova história na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) regulamenta esses princípios e atribui ao Estado o dever da oferta escolar. Esse direito para Jovens e Adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN, estruturado como Educação Básica (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que, para esse público, há modos próprios de fazer

a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho.

Em suma, em sua forma de ser e estar no mundo. Segundo a Resolução nº1 CE/MT estabelece, em seus artigos 3º e 4º, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, estabelecidas pelas resoluções nº2 e 3, respectivamente, aprovadas pelo CNE/CEB em 1998, estendem-se para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configurando a Base Nacional do Currículo também para essa modalidade, desde que adaptadas às características do educando, nos termos preceituados pela LDBEN.

Dessa forma, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem nela. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso revê a normatização vigente, publicando em 04/10/2000 a Resolução nº 180/2000, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

Sendo assim, contribui para a decisão de promover essa revisão o olhar crítico dirigido pelo Conselho à situação daquele momento, caracterizada pela diluição da identidade pedagógica da EJA nos programas de aceleração de estudos e correção do fluxo escolar de crianças e adolescentes, assim como pela oferta de cursos reduzidos, organizados segundo uma concepção de escolarização compensatória, que resultavam em ensino de baixa qualidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS

A constituição de 1934 mencionava a importância de ofertar educação para os adultos, mas é só na década seguinte que isso é tratado de forma concreta.

É com o desenvolvimento industrial, no período da Segunda Guerra Mundial, que, lentamente, vai surgindo uma maior valorização dessa etapa de ensino tendo diferentes focos: valorizar a língua falada e escrita (com o objetivo de dominar as técnicas de produção), adquirir a leitura e escrita (para ascender socialmente), valorizar a alfabetização de adultos (como um meio de progresso do país e ampliação de pessoas aptas para votar).

Por volta dos anos 40, então, é que a educação de adultos se instaura como política educacional e se detecta um alto índice de analfabetismo. Para combater essa situação o governo cria um fundo destinado à alfabetização dos adultos e em 1942 surge o Fundo Nacional de Ensino Primário, além disso, surgem outras iniciativas locais e estaduais.

O governo, no ano de 1947, criou a Campanha Nacional de Educação de Adultos que propunha alfabetizar os adultos em três meses e com isso inicia-se a discussão sobre analfabetismo e educação de adultos no país.

Tal iniciativa surgiu por dois motivos: pelo fato de se estar vivendo no período pós-guerra (no qual a ONU recomendou os países para darem atenção à educação de adultos) e pelo fim do Estado Novo (período em que o país vivia uma redemocratização e estava carente de mais eleitores).

Contudo, essa campanha não obteve os resultados esperados a não ser pelo estado de Pernambuco que tinha Paulo Freire na sua delegação. Ele propunha que educador e educandos se comunicassem que se adequassem a metodologia para atender as classes populares e com isso logo se tornou referência na alfabetização de adultos.

Fonte: https://matriculafacil2021.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EJA.jpg. Acesso 04 mar. 2023.

Em 1947 e 1948 realizaram-se, no Rio de janeiro, então capital federal, os primeiro e segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Primeiras tentativas de criar um consenso sobre a educação específica para jovens e adultos.

Com a mobilização da sociedade começaram a surgir mais iniciativas públicas para promover a educação para esse público.

Assim nos anos 50 existia a “educação libertadora/conscientizadora”, a qual foi proposta por Paulo Freire, e a “educação funcional/profissionalizante”. As ideias dele foram incorporadas pelo país a fora, sua metodologia ganhou notoriedade em âmbito nacional e Freire também foi reconhecido pelo seu trabalho com educação popular e de adultos.

Já na década de 70 surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com uma proposta bem ao oposto das ideias de Paulo Freire e que contou com bastante investimento por parte do governo federal. Esse movimento tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente os adultos, ou seja, os educandos adquiriam técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Surgiu, após um tempo, uma proposta integradora de ensino a qual tinha como objetivo a conclusão do antigo primário.

Depois, com a lei 5692/71, instaura-se o Ensino Supletivo e a educação para jovens e adultos ganha, pela primeira vez, um capítulo específico na legislação brasileira.

Entretanto, em 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos

movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o desacreditado MOBRAL é extinto e seu lugar ocupado pela Fundação EDUCAR, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumem a responsabilidade de oferecer programas para tal público. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas.

Em 1990, de acordo com Zanetti (1999), ocorre o ano Internacional da Alfabetização (ONU), em Jonthien, na Tailândia. Em 1996, com a elaboração da LDBEN 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos.

A Emenda Constitucional 14 (FHC) suprime a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização. Essa mesma Emenda suprimi o artigo 60 da Constituição que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos.

A referida Emenda cria o FUNDEF, mas não inclui a EJA na distribuição dos recursos. A LDB 9394/96 transfere a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Os recursos do FUNDEF foram empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e, particularmente, na valorização do seu Magistério.

Por volta de 1997, realiza-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representa um marco importante, à medida que estabelece a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. (ZANETTI, 1999).

Segundo Machado (1997), no ano de 1998, surgem os ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), que tem por objetivo ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA, como direito. Nesse momento incorporam-se os Fóruns de EJA, que intentam trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Fonte: Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores - RFM Editores (revistaeducacao.com.br). Acesso em 04 mar. 2023.

Portanto, em 1998, por meio de Emenda, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

Na época de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores.

Fonte: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-manter-alunos-na-escola-e-desafio-maior-para-a-eja-1.2994087. Acesso 04 mar. 2023.

Também é homologada a Resolução nº 01/00 CNE e, em Mato Grosso, homologa-se a resolução 180/2000 - CEE/MT, que aprova o Programa de EJA para as Escolas do Estado, a partir de 2002 (MEC, 2002).

O ano de 1990 foi o ano internacional da alfabetização, realizou-se uma conferência mundial e nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual destacava a educação de jovens e adultos.

Nesse mesmo ano a Fundação EDUCAR foi extinta e após isso o MEC criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) que visava mobilizar a sociedade para a questão da alfabetização de crianças, jovens e adultos através de órgãos do governo e ONGs.

Nos anos 90 a EJA tinha como desafio criar uma política e metodologias criativas; já internacionalmente, essa etapa de ensino tornou-se importante para fortalecer a cidadania e a formação cultural.

Em 1996, a Emenda Constitucional nº 14 não tornava mais obrigatório o ensino fundamental a adultos, excluindo assim os cursos supletivos, mais preocupados com concessões de diplomas do que com o aprendizado. Desde 2009 o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) serve para certificar a conclusão do ensino médio para quem atingir uma pontuação mínima. Há metas prevista para a EJA no PNE (Plano Nacional de Educação, do Ministério da Educação do Brasil) 2010 - 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo

Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A EJA é ofertada tanto no ensino presencial, como à distância (EAD), com o objetivo principal de democratizar o ensino da rede pública no Brasil. Anteriormente, a EJA era conhecida como supletivo. Hoje, é o programa é dividido em etapas, com abrangência do ensino fundamental ao médio.

Nesse momento, uma nova tarefa se impõe aos gestores do Sistema Público e às escolas e profissionais da Educação: Repensar os pontos de estrangulamento da EJA diante das práticas curriculares e das condições estruturantes do sistema, para reconstruir coletivamente concepções circulantes e remover obstáculos, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado.

Este sentido não se faz realidade sem que se considere a indispensável unidade de princípios, diretrizes e objetivas que orientam a diversidade de respostas possíveis, definidas segundo características e perfis dos sujeitos que buscam a educação. Ao contrário do que se possa pensar, não é a uniformidade que garante a ação sistêmica, mas, sim, a unidade de propósitos, mesmo que, para isso, seja indispensável uma variedade de propostas e projetos, alternativas de atendimento e de oferta pública.

Ademais, esse histórico nos mostra que, em cada período, ocorrem gestões, comumente profissionais, com visões diferentes, na tentativa de beneficiar todas as camadas sociais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33ª ed.; Brasiliense, São Paulo. 1995. BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010, Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&It emid=. Acesso 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf. Acesso 02 mar. 2023.

FERREIRA, N. S. de A.; SILVA, L. L. M. da. **Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de mestrado e teses de doutorado.** In A**lfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). Oficina Universitária, 2011. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/alfabetizacao_umahistoria_desuahistoria.pdf. Acesso 02 mar. 2023.

FRAIDENRAICH, V. **EJA em segundo plano**. Revista Nova Escola. Edição 239, Janeiro/Fevereiro 2011. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/eja/. Acesso 02 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Política e educação**. 5ª. ed. Cortez, São Paulo, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos.** 5ª. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

_____. **Educação de Adultos: algumas reflexões.** In **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Propostas.** Org. Moacir Gadotti; José Romão. Cortez, São Paulo, 1995.

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Vol.12, no.35. São Paulo, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf. Acesso 02 mar. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo em Perspectiva. Vol.14, no.1, p.29-40. São Paulo, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf. Acesso 02 mar. 2023.

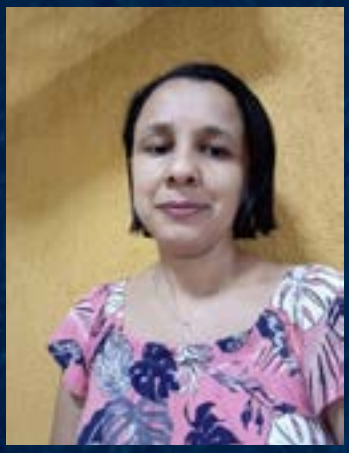
MACHADO, M. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos. Brasil** - Revista Em Aberto. nº 82. Disponível em http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf. Acesso em 02 mar. 2023.

MOURA, T. M. de M. A. **Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire,** Ferreiro e Vygotsky. 3ª. ed.; EDUFAL, Maceió, 2004.

_____. **A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?** In: FREITAS, A. F. R. de. **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos.** III Seminário Municipal de EJA. SEMED, Maceió, 2001. Disponível em NARLOCH, Leandro. Guia politicamente incorreto da história do Brasil. 2ª ed.; Leya. São Paulo, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A educação Escolar.** 12. ed; Cortez. São Paulo, 1992. p.25

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DA CRIANÇA



WALKIRIA SALES DA SILVA MORAES
Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNASP - Centro Universitário Adventista de Ensino. (2006); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

A violência foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) como o “uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. A violência intrafamiliar consiste em uma relação de abuso que se desenvolve entre indivíduos que possuem ligação familiar civil (cônjuges, padrasto e enteados, sogros etc.) e ligação familiar de parentesco natural (pais e filhos, irmãos etc.). Em geral, essa violência acontece tendo por base a diferença de poder que existe entre esses parentes e pode ser caracterizada de formas diferentes como: física, psicológica, sexual e negligência. O presente artigo aborda problemáticas que permeiam o tema violência intrafamiliar e suas consequências na vida da criança, referente às violações sofridas e praticadas entre aqueles que compõem o ambiente denominado lar. O assunto abordado resultou em uma compreensão mais ampla da violência intrafamiliar e seus resultados negativos. A pesquisa propicia considerar que essa problemática que ultrapassa a ambiente familiar e afeta o indivíduo em sua totalidade, causando-lhe prejuízo social e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Violência intrafamiliar; Psicologia da justiça; Ambiente Familiar.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz informações sobre as diferentes definições da palavra violência, mas terá uma relevância a violência intrafamiliar, aquela que acontece no lugar que deveria ser um ambiente de proteção e suas consequências na vida da criança.

A história das civilizações mostra que a violência sempre esteve presente no âmbito das relações sociais, perpetuando-se até os dias atuais, independente da classe socioeconômica, assumindo formas distintas ao longo dos anos, atingindo, principalmente, indivíduos vulneráveis,

como as mulheres, as crianças, os adolescentes e os idosos. A violência intrafamiliar alcança uma parcela significativa da população mundial e repercute de forma negativa na vida dos indivíduos que a vivenciam, reproduzindo um comportamento violento e atinge a saúde física e psíquica dessas pessoas comprometendo as relações futuras. A violência intrafamiliar pode ser observada de diversas formas, sendo elas: física, psicológica, negligência e sexual.

A criança agredida em sua própria casa, local onde supostamente estaria protegida da violência, fica exposta a uma situação de grande desamparo. O fato de conviver com seu agressor e enfrentar o pacto do silêncio que costuma envolver as pessoas mais próximas nesse tipo de situação, estilos parentais disfuncionais ou mesmo a redes de apoio ineficazes, podem ser considerados fatores de risco para a criança e podem apresentar consequências extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e ao seu ambiente social a curto e em longo prazo (Garbin, Queiroz, Costa& Garbin, 2010; Gallo & Williams, 2008).

A violência contra crianças e adolescentes que ocorre no país, tem cada vez mais repercussão na mídia, no entanto, muitos casos continuam na invisibilidade, pois nem todos são notificados. A dificuldade envolvida em realizar as denúncias torna o contexto ainda mais arriscado, uma vez que a criança continua sendo exposta ao agressor. Por esse motivo, a violência pode demorar a ser caracterizada e prolongar-se por muito tempo. Para combater a Violência Intrafamiliar Infantil, primeiramente é necessário identificá-la, denunciá-la e conhecer também quais são os direitos da criança. Assim, se torna mais evidente a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que vários profissionais, incluindo professores, médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, no exercício de suas atividades, estejam envolvidos com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação desses profissionais é fundamental na identificação e prevenção da violência contra criança, pois pode determinar o seu rompimento, impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo deste tipo de abuso (Acioli, Lima, Braga, Pimentel, Castro, 2011).

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa selecionada foi revisão bibliográfica, com coleta de materiais pertinentes ao tema proposto.

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS DEFINIÇÕES

A palavra violência, segundo o dicionário (Ferreira, 1999), significa qualidade de ser violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação.

A palavra violência vem do termo latino vis, que significa força. Assim, violência é o abuso da força, usar a violência contra alguém ou fazê-lo agir contra sua vontade (VERONESE; COSTA, 2006).

Morais considera que:

> A violência é típica do ser humano. Ao longo de toda a história ela se tem feito presente. Ela sempre se originou de necessidades e interesses antagônicos geradores de um clima de disputa, de medição de forças. Todos percebem, porém, que jamais esta coisa do homem atingiu limites tão desumanos quanto agora e marcadamente nas cidades grandes.
>
> Morais (1993 p.749)

Para o senso comum, pode ser fácil conceituar violência, pois existe o conhecimento de que é uma ação realizada por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasiona danos físicos, emocionais ou morais, a si próprio ou a outros, gerando muitas teorias parciais. A violência pode ocorrer também por omissão, não apenas por ação, quando se nega ajuda, cuidado e auxílio a quem precisa; porém, não se pode deixar de destacar que a violência está longe de ter um significado preciso e único, visto que é considerado um fenômeno.

Todo e qualquer tipo de violação ou agressão dentro do âmbito familiar, seja física, psicológica ou socioeconômica compreende-se como violência intrafamiliar variando de intensidade e forma, todavia seus danos são profundos e algumas vezes letais.

Muitas são as violências intrafamiliar praticada contra uma criança pode ser classificada como:

Física: A violência física se caracteriza pelo ato intencional de exercer uma força física contra o corpo da criança, com o objetivo de causar algum tipo de dano, ferimento ou dor, provocando marcas físicas ou não. Culturalmente associada a uma forma pedagógica de “educar e disciplinar” uma criança/adolescente, e dessa forma é naturalizada pela sociedade

Para explicar o que é violência física uso Azevedo e Guerra:

> “à violência física corresponde ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce a autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulta-criança” (Brasil, 1993, p. 11).

A violência física causa danos corporais infligidos intencionalmente: golpes, queimaduras, assaltos com armas etc.

Sexual: Ato homo ou heterossexual, com intenção de estimulação sexual da criança ou utilizá-la como meio de satisfação sexual de um adulto ou adolescente mais velho. Ocorre toda vez que há prazer direto ou indireto do adulto conseguido através de coerção ou sedução. Esta espécie inclui olhares, carícias até delitos de extrema violência.

A violência sexual: Atua contra a liberdade sexual da pessoa e prejudica sua dignidade: relações sexuais forçadas, abuso, estupro.

Psicológica: Tipo de violência, que ocorre principalmente no ambiente familiar, em que se observam atos relacionados à discriminação, desrespeito, rejeição, depreciação, cobrança ou punição exagerada, humilhações, desvalorizações, críticas exageradas e públicas, linguagem suja e humilhante, insultos, ameaças, culpa, isolamento social, controle do dinheiro, não permitindo que decisões sejam tomadas.

Negligência: Forma de violência em que há uma omissão de maneira crônica, por parte de familiares ou cuidadores das crianças, em garantir as necessidades humanas que são básicas para

o seu pleno desenvolvimento como alimentação, proteção, higiene, saúde, educação. O abandono da criança é o tipo de negligência mais grave.

Autoagressão: Ato realizado pela própria criança ou adolescente com a intenção de lesão a si mesmo, podendo chegar até o suicídio.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) realizou um estudo, no ano de 2002 e publicou o resultado no “Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde”, no qual definiu a violência como:

> [...] uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. OMS, 2002

VIOLÊNCIA INTRAFAMILAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Atualmente o Estatuto da Criança e Adolescente reconhece criança como:

> Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.
>
> Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem a efetivação de direitos fundamentais a toda criança e adolescente, com absoluta prioridade, incumbindo-se a Lei 8.069/90 em definir o significado dessa prioridade no parágrafo único do Art. 4º. Esta garantia constitui dever da família, da sociedade, da comunidade e do Estado. Mais adiante, a ECA dispõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido, na forma da Lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”

Fundamentados na legislação brasileira, temos ciência que os instrumentos de proteção à criança vítima de violência intrafamiliar, elencam as medidas adotadas pela legislação para proteger a criança bem como as medidas aplicadas aos pais ou responsáveis de forma a garantir e restabelecer o melhor desenvolvimento da criança.

A violência doméstica contra a criança é uma forma de aprisionar o desejo e as vontades da criança. O adulto através da coação, e também em muitos casos de um pacto de silêncio, facilmente causado pelo vínculo familiar existente entre abusador e abusado impõe a sua superioridade contra a criança, que objetivada passa a não possuir direito nem vontades. É o abuso de poder e privação dos direitos da criança, não há um prazo específico muitas vezes durando anos. Sua ocorrência indeferiu a classe social, e acarretam muitos danos a criança, até no âmbito do seu desenvolvimento.

Existe uma urgente necessidade de união entre os profissionais da saúde, familiares e demais pessoas envolvidas no âmbito escolar do menor, a fim de que as denúncias sejam sempre realizadas e não omitidas, protegendo as crianças das agressões. Toda a sociedade junta pode realizar um trabalho ainda mais efetivo, fazendo com que as crianças desfrutem sem medo da melhor fase da vida, a infância.

Contudo a violência intrafamiliar envolve um agressor, que poderá ser: pai, mãe, irmão, tio, alguma das avós, entre outros; que através do vínculo afetivo e do poder que exerce sobre a criança (menino ou menina) Irá agredi-lo. Todavia cabe a população, a família e as instituições denunciarem assim que tomarem conhecimento, a denúncia deverá ocorrer ao SOS CRIANÇA, aos Centros Regionais de Atenção e Maus tratos a crianças aos conselhos ou ONGs que encaminharam as denunciam ao Departamento da criança e do Adolescente, e o mesmo encaminhara a denúncia ao MP, da mesma forma a unidade competente que receber a denúncia deverá encaminhar a família ao devido acompanhamento psicológico e se necessário ao abrigo provisório.

As práticas de violência intrafamiliar resultam em impactos da violência negativos na vida e no desenvolvimento da criança.

De acordo com o Ministério da Saúde, a violência infantil pode ocasionar três problemáticas principais para as crianças e adolescentes, a curto e longo prazo. São elas:

– Problemas sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos durante toda a vida, podendo apresentar também comportamentos prejudiciais à saúde. Em geral, se manifesta por meio do abuso de substâncias psicoativas, do álcool e outras drogas e da iniciação precoce à atividade sexual, tornando-os mais vulneráveis à gravidez e à exploração sexual.

– Os problemas de saúde mental e social relacionados com a violência em crianças e adolescentes podem gerar consequências como ansiedade, transtornos depressivos, alucinações, baixo desempenho na escola e nas tarefas de casa, alterações de memória, comportamento agressivo e até tentativas de suicídio.

– A exposição precoce de crianças e adolescentes à violência podem estar relacionadas com o comprometimento do desenvolvimento físico e mental, além de enfermidades em etapas posteriores da vida, como as doenças sexualmente transmissíveis, o aborto espontâneo e outros.

O fato é que o menor de idade exposto a qualquer tipo de violência pode ter as suas sensibilidades ou a forma de lidar com os problemas alterados, com possíveis sequelas no presente e no futuro.

Independente do tipo de violência infantil, a maioria dos casos gera forte impacto em suas vidas e em seu desenvolvimento. Uma das principais problemáticas são o aprendizado e a incorporação de mecanismos violentos como forma de resolução de conflitos.

Essa forma de encarar as coisas interfere até mesmo na educação dos seus futuros filhos, construindo uma espécie de cascata de violência, um ciclo fomentado pela “cultura da violência”. Muitas vezes, o adulto violento foi uma criança que sofreu nas mãos de outro adulto violento.

Um relatório do Childfund Alliance destacou que, além dos problemas acima expostos, a violência infantil ainda ocasiona impactos econômicos globais na casa dos US$ 7 trilhões ao ano – valor mais alto que o investimento necessário para prevenir a maior parte desses atos.

Os valores investidos na prevenção à violência infantil permanecem baixos. Com isso, os ciclos citados ao longo deste artigo permanecem se repetindo, impedindo até mesmo o desenvolvimento econômico da população mundial.

A violência é uma questão social e, portanto, não é objeto próprio de nenhum setor específico. Segundo Minayo (2004), ela se torna um tema mais ligado à saúde por estar associada à qualidade de vida; pelas lesões físicas, psíquicas e morais que acarreta e pelas exigências de atenção e cuidados dos serviços médico-hospitalares e, pela concepção ampliada do conceito de saúde. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde seria o completo bem – estar físico, mental, social e espiritual dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale à pena terminar este artigo com mais consciência sobre a violência intrafamiliar, que por muito tempo foi ignorada ou mesmo aceita como forma de disciplina. Porém fica a reflexão que nossas atitudes não podem ser negligentes, diante da realidade presente em muitas famílias ao nosso redor.

Não há justificativas plausíveis para qualquer tipo de violência feita a um menor, que não possuem meios para se defender.

> A família é o primeiro meio social com que a crianças tem contato, sendo esta por sua vez sua preferência, seu modelo a ser seguido e reproduzido, na busca de ser amada e aceita nesse meio de modo que todas as agressões sofridas nesse período comprometem gravemente a imagem que crianças e adolescentes possuem de si mesmos, tornando-os inseguros, com baixa autoestima, não críticos e em muitas vezes incapazes de romper o ciclo de violência. A violência intrafamiliar comporta em sua estrutura uma diversidade de formas de violação, é importante compreender que essa dinâmica sofre mudanças e até inversão de papéis vítima e agressor. FIORELLI e MANGINI, 2014; FONSECA, 2006; MILER, 1999

É necessário que a situação de violência enunciada seja acolhida, qualificada e tratada com respeito, ética e sigilo. Sendo a violência um problema com sérias consequências para a saúde, ela é uma situação que extrapola em muito esta esfera e continua sendo uma situação de vida, com toda a complexidade que isto implica. Qualificar a violência como algo indesejado e inaceitável abre possibilidades de transformação pela consciência do processo a que está submetida. Então, resta a todos, que podemos ser mediadores diante dessas ações negativas no âmbito familiar, usando de meios legais para proteger aqueles que estão vitimizados diante de tão repulsiva situação.

Nosso papel como cidadãos é estar sempre discutir e refletir as estratégias para identificar, encaminhar e prevenir situações de risco relacionadas às crianças;

REFERÊNCIAS

ANDO, Daniela de Araújo; ANDO, Nilson Massakazu. **Crianças e adolescentes em situação de violência: traços inquietantes da contemporaneidade.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagoga, São Paulo, set. 2008.

FONSECA, Paula Martinez da; LUCAS, Taiane Nascimento Souza. **Violência doméstica contra a mulher e suas consequências psicológicas**. 2006. 21 f. Monografia (Curso de Graduação em Psicologia). Salvador/BA: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, 2006.

Garbin, C. A. S.; Queiroz, A. P. D. G.; Costa, A. A. &Garbin, N. A. J. (2010). **Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial dois, p. 207-216. Editora UFPR.

LOPES, Lílian Dos Reis. **Violência intrafamiliar: suas formas e consequências.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 05, pp. 161-173. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959,

MACELINE, Gabel. **Criança Vítima de abuso sexual.** São Paulo: Summus. 1997, 256p.

MONTI, LUÍSA LEÔNCIO (2020). **Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil** (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual Paulista UNESP

HTTPS://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/violencia-intrafamiliar, 10.32749/nucleodoconhecimento.com. BR/psicologia/violenciaintrafamiliar.pdf

OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ZILDA PONCIANO DE OLIVEIRA LEMOS
Licenciatura Plena em Pedagogia Pela Faculdade Pinheirense; Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a prática do professor, sua formação, e quais as competências que se fazem necessárias no exercício de sua carreira. Destaca também a relevância da metodologia adotada pelo professor, a prática da avaliação contínua e o uso de instrumentos tecnológicos, como os recursos para a melhora da prática docente. Foram analisadas neste trabalho as mudanças da prática do professor que ocorreram a partir das transformações sociais. Enfatizou-se que a formação continuada oportuniza a construção de novos conhecimentos, apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda a possibilidade de compartilhar experiências coletivamente. Discutiu-se também como a utilização das novas tecnologias podem auxiliar na organização do trabalho pedagógico, que exige do docente o desenvolvimento de novas habilidades, e o domínio das novas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Qualificação Profissional; Abordagem Reflexiva.

INTRODUÇÃO

O processo de formação precisa ser constante e é uma realidade a todas as profissões, justificando assim este trabalho na medida em que associada a esta formação para o desenvolvimento profissional está o conceito de aquisição e desenvolvimento de competências.

As mudanças são lentas e dependem também da participação da sociedade. Para se mudar a maneira de ensinar pode-se aproveitar conceitos de práticas que deram certo. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar os “modismos” pedagógicos. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem análise crítica ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novas ideias e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise das práticas pedagógicas. O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é resultado exclusivo de sua experiência na escola.

Pergunta-se até que ponto pode-se dizer que a formação do professor exige, além da formação inicial, aprendizado no dia-a-dia da sala de aula e reuniões com seus pares, também necessita de formação continuada e atualizações?

Este artigo tem por objetivo geral analisar a prática do professor e sua formação para uma melhor qualificação profissional. Como objetivos específicos: estudar a necessidade de formação continuada para os professores; analisar as metodologias, avaliações e as tecnologias usadas pelo professor na sala de aula; discutir sobre o fracasso da educação e a necessidade de profissionais desafiadores na prática docente.

Este trabalho iniciará explicando a formação do professor, sua formação e competências; discutiu a pedagogia tradicional e a pedagogia reflexiva, abordou também sobre o professor e o uso da tecnologia na sala de aula. Trata-se de uma revisão bibliográfica para o levantamento de dados em livros, internet e revistas científicas, que debatem e proporcionam reflexões, propostas que contribuíram para uma maior abrangência da temática apresentada neste artigo. Especialistas em educação como Nóvoa (1995); Perrenoud (2000) e Morin (2006).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O papel do professor, sua formação, competências e carreira constituem temas frequentes nos debates sobre educação, tanto no que se refere aos aspectos políticos, como aos pedagógicos.

No plano da formação de professores, a formação inicial acontece nos cursos de magistério ou superior e a formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente.

Os cursos de graduação são ministrados em um contexto distante da preocupação com a educação básica. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas pesquisas acadêmicas do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. De um modo geral, constata-se concentração maior da participação das mulheres nos segmentos profissionais relacionados às áreas de saúde e ensino.

Como não se forma um profissional apenas com as fundamentações teóricas, é imprescindível o conhecimento prático, que pode ser obtido a partir de experiências da carreira profissional ou com a pesquisa e a extensão realizada nas instituições de ensino superior. Sabe-se que grande parte da formação é prática, provêm da troca de experiências com os colegas de profissão, a partir de discussão situações que promovam a reflexão.

> Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores, têm como resultado professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico. (LIBÂNEO 2004, p. 32).

O professor possui papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, e de estimular a postura reflexiva e investigativa do aluno. Desta maneira ele colabora para a construção da autonomia

de pensamento e de ação, aumentando a participação social e desenvolvimento intelectual, capacitando os alunos a exercerem o seu papel de cidadão do mundo e auxiliando na sua profissionalização.

Nesse contexto o professor precisa saber lidar com os erros, ajudar os alunos adquirir habilidades como: fazer consultas em livros, entender o que lê tomar notas, fazer síntese, redigir conclusões, interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir os resultados obtidos.

É no ambiente escolar que, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são notadas, uma vez que o indivíduo não corresponde ao padrão comportamental exigido para aprender e desenvolver habilidades específicas. Os alunos que não atingem um rendimento escolar satisfatório são, eventualmente, rotulados e discriminados, sem que se considere a existência de outros fatores que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

Os autores Vygotsky (1994), Leontiev (1978) e Luria (1991) afirmam que os homens têm uma ação mediadora no processo de apropriação e objetivação da realidade. O professor precisa ter competências e propor atividades que despertem o interesse do aluno.

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é resultado exclusivo de sua experiência na escola. Esta formação provém de cursos de formação docente e de programas institucionais de formação continuada. As instituições de ensino superior devem ser o lugar de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente e também precisam promover a geração e criação de novos conhecimentos.

Para o docente, não é suficiente possuir o conhecimento, ele precisa saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar destes conteúdos, aprendê-los.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A PEDAGOGIA REFLEXIVA

As transformações ocorridas no cenário educacional após a aprovação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), provocaram a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem. Foram valorizadas as competências, habilidades e a formação profissional do professor.

Na sociedade atual, as competências são essenciais para que o indivíduo tenha sucesso na vida social e profissional. A forma de conduzir suas relações, responsabilidades e carreira são determinadas pela capacidade de conviver e resolver as situações cotidianas e os resultados dependentes da forma como os problemas são solucionados. A sala de aula é um espaço constituído por indivíduos oriundo de diferentes meios sociais, formação religiosa, configurações familiares, poder aquisitivo e os professores precisam liderar essa diversidade e resolver conflitos utilizando-se de seus conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico.

A abordagem reflexiva considera todo processo pelo qual se apreende e ensina-se concomitantemente. Esta ganhou destaque como proposta educacional para o enfrentamento do analfabetismo e da evasão escolar. Caracterizada como capacidade de pensar e/ou refletir sobre uma ação ou atividade desenvolvida em situações reais de ensino, esta concepção de ensino contrapõe-se a tradicional.

Na pedagogia tradicional a relação com o professor baseia-se em autoridade e disciplina e o aluno é um receptor passivo do conteúdo. A metodologia utilizada são aulas expositivas e exercícios além do dever de casa, desconsiderando os outros meios e instrumentos facilitadores da mediação e aprendizagem. Os instrumentos de ensino limitam-se ao quadro negro e o giz e apagador e as aulas são expositivas. O método de avaliação se restringe aos resultados obtidos no produto final, e se baseiam na aplicação de testes e provas orais e escritas, desconsiderando o processo de ensino.

Na pedagogia progressista a escola precisa se adequar às necessidades individuais e coletivas. A relação professor-aluno ocorre em um clima democrático, e o docente deve conhecer a comunidade e propiciar experiências e o protagonista é o aluno, que precisa ter oportunidades de buscar, conhecer, experimentar.

O conhecimento é algo inacabado, a ser descoberto e reinventado, baseado em experiências cognitivas de modo progressivo. Conceitos e conteúdos precisam ser repensados a partir da experiência do ano anterior, exercícios e provas precisam ser refeitos analisando sua eficiência, não se pode utilizar os mesmos textos e provas por vários anos, por uma questão de comodidade. O professor precisa explorar novas alternativas teórico-metodológicas para inovar a forma de ensinar, aprender, pesquisar e mudar sua forma de avaliar.

A avaliação deverá considerar todo o percurso e vivências do educando em sala de aula e centrada na qualidade e não na quantidade, no processo e não no resultado. Um trabalho individual, e com aulas bem planejadas visando tirar as dúvidas dos alunos poderá ajudar o aluno a melhorar seu desempenho.

O aluno deve ser incentivado a ler artigos na sala de aula que possibilitem a diferenciação do conhecimento científico e senso comum, e também relacionados à diversidade cultural. Essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico. O aluno precisa desenvolver sua curiosidade, criatividade, inventividade e torna-se participante no processo de ensino aprendizagem.

A PRÁTICA EDUCATIVA

A prática educativa traz conhecimentos e experiências culturais que tornam os indivíduos aptos a atuar no meio social e a transformá-lo. Através da ação educativa estabelece-se uma troca de influências entre meio social e os indivíduos. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crença, modos de agir, técnica e costumes acumulados e transmitidos para as novas gerações.

No sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, em várias instituições e atividades. Podem decorrer da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Neste contexto a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planificada embora sem separar-se dos processos formativos gerais.

A escola continua incentivando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe no quadro- o aluno cópia, memoriza na véspera das provas, nelas reproduz conhecimentos memorizados sem significado, e os esquece rapidamente. Os alunos passam anos de sua vida estudando, segundo esse modelo, informações que serão esquecidas rapidamente.

A atualização e a produção de novas práticas de ensino acontecem a partir de uma reflexão partilhada nas reuniões pedagógicas e do esforço em encontrar respostas para problemas educativos. Portanto, há necessidade de se formar educadores que sejam capazes de refletir, criar e transformar suas práticas com fundamentação teórica. Assim, diante destas reflexões, podemos dizer que existem outras práticas pedagógicas além da escolar e que devemos ir ao encontro desses novos conhecimentos.

Nenhuma mudança vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem asseguradas. A discussão sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e valorizada.

Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração).

Os professores não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, outros fatores interferem nos resultados como as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico. Todos estes fatores contribuem para o fracasso escolar

Segundo Jussara Hofmann (2013)

> A escola vive um verdadeiro apagão. A falta de professores, a desvalorização da profissão e má qualificação, faltam de escolas e escolas sucateadas, falha de equipamentos, salas de aula lotadas de alunos, onde impera um ambiente de indisciplina Enquanto o discurso é de uma escola inclusiva, a realidade mostra o abandono dos alunos, onde não há a possibilidade do acompanhamento de todos os alunos nas suas aprendizagens, além do descaso coma a qualificação e formação do corpo docente, ausência de reuniões pedagógicas, a falta de ações do incentivo à leitura e a recursos tecnológicos na escola. (HOFMANN 2013 p.23).

O processo educativo é sempre contextualizado social e politicamente; há uma relação de dependência da sociedade que lhe faz exigências, determinam objetivos e lhe provê condições e meios de ação.

Os desafios encontrados na escola estão ligados à fragilidade e vulnerabilidade em que ela se encontra. Além disso, nestas instituições encontram-se docentes despreparados, comunidade alienada ao contexto escolar e mais preocupada em receber os benefícios assistenciais, gestão centralizadora, onde as relações de poder prejudicam o funcionamento da escola

A prática educativa, portanto, é parte integrante da organização social. A escola facilita a socialização entre os indivíduos e a conscientização acerca do mundo atual e orienta na busca de novas formas de relações em detrimento das relações individualistas.

O PROFESSOR E O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Como esperar que nossos alunos, fiquem sentados, quietos e "disciplinados" numa sala de aula, ouvindo passivamente conteúdos que podem achar facilmente, mais atualizados e muitas vezes de melhor qualidade, na internet?

O jovem em contato com os diversos meios acostuma-se a digerir as informações que chegam à alta velocidade e diversificada. Quando esse jovem entra na sala de aula e encontra o professor diante de um quadro-negro, um giz na mão e o livro didático sobre a mesa é como se precisasse desacelerar seu cérebro e trabalhar em slow-motion. Para alguns estudantes é muito complicada essa freada brusca e sua natural agitação acaba sendo vista como indisciplina, tornando assim ainda mais difícil à atividade docente.

Tratando-se de telemática na educação, o assunto assume um valor estratégico imediato, pois a maioria dos professores de todos os níveis educacionais tem nos livros-textos, nas apostilas e na exposição oral, os principais instrumentos pedagógicos e didáticos em sala de aula. A necessidade de remodelar cursos e métodos de ensino existe em função de facilitar a árdua missão de educar e ao mesmo tempo motivar para que o que for ensinado seja absorvido de maneira prazerosa.

Com o atual avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, vêm-se criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras e novas escritas, oferecendo, assim, múltiplos caminhos e alternativas.

As novas linguagens permitem um distanciamento do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos de estruturas rígidas e dos saberes prontos. Se o compromisso do professor é renovar, deve levar em conta à flexibilidade, a interconectividade, a diversidade que há no mundo das relações sociais e nos interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem, colocando como meta da educação o preparo do aluno.

Os recursos informáticos funcionam como ferramentas de apoio às atividades executadas por alunos e professores envolvidos no processo. Por isso, o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, ou seja, o aprendizado ocorre pelo fato de ele estar executando uma tarefa por intermédio do computador.

Hoje o grande fascínio dentre os alunos é a Internet, a facilidade de acesso às informações e à comunicação com seus colegas e professores os mantém conectados diariamente. A TV Digital chega com excelentes possibilidades para implementar as tecnologias educacionais.

Segundo Valente (1999), “a análise do sofware procura enfatizar em que medida ele contribui para o desenvolvimento da compreensão, segundo qual o aluno se prepara para a sociedade do conhecimento.

No entanto, o uso de computadores na escola ainda não está tão disseminado em nosso país (e em muitos de nossos vizinhos). Pesquisa divulgada mostrou que 63% dos estudantes brasileiros dizem que o lugar mais habitual para acessar a internet é a escola. Porém, esses mesmos jovens afirmam que metade dos professores não utiliza nem recomenda a rede. E apenas um em cada dez

entrevistados aprendeu a usar a ferramenta com um educador.

A sala de aula continua tradicional, às vezes com audiovisual e filmes apenas para ilustrar o conteúdo. O computador continua sendo usado apenas como ferramenta de apoio ao professor e ao aluno, apesar de que há muitos espaços para aproveitar mais essa ferramenta.

Atualmente, com a Internet e a tecnologia, temos a oportunidade de aprender de muitas maneiras. Com isso ensinar é um desafio hoje em dia, temos subsídios demais, fontes, diversos modos de ver a vida. Necessita-se pensar melhor de como utilizar a tecnologia, como ensinar e mediar atividades diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a formação pedagógica do professor no que se refere, tanto a inicial quanto a continuada. Foram comparadas as práticas docentes na pedagogia conservadora e a progressista. Ressaltou-se a importância da dialogicidade na relação professor aluno, e da construção de um ambiente de cooperação. Sugeriu-se trabalho com projetos pedagógicos, como uma alternativa, para transformar o espaço escolar em um local aberto à construção de aprendizagens significativas e o repensar da prática pedagógica, que englobem temas levantados a partir do interesse ou uma situação-problema dos alunos que se relacionem com os objetivos do PPP e seja baseado na LDB.

A equipe docente através de uma avaliação diagnóstica e das relações cotidianas estabelecidas com a comunidade pode realizar projetos interdisciplinares mais adequados a esse espaço social. Assim o trabalho entre as disciplinas será valorizado e poderá envolver as diferentes áreas do conhecimento.

O professor deve fazer da aprendizagem um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido faça algum sentido para o aluno na sua vida cotidiana. Concluiu-se que para uma melhora na qualidade de ensino existe a necessidade de o professor adotar uma metodologia eficaz e diferenciada, utilizar com competência os instrumentos tecnológicos, fazer o planejamento e sistematização de atividades, possibilitando uma aprendizagem significativa e dinâmica para o educando e praticar a avaliação contínua do processo.

O professor precisa acompanhar a aprendizagem do aluno e identificar as dificuldades que ele encontra para resolver as atividades propostas. Os erros devem ser usados para a busca de novas estratégias, para que o aluno tenha um melhor resultado. O professor deve intervir ajudar e orientar o aluno para depois avaliar. A avaliação não deve ser uma infinidade de provas e trabalhos, notas por participação, vistos em cadernos, que não refletem a efetivação da aprendizagem.

A Avaliação contínua pressupõe domínio do fazer pedagógico, clareza do conhecimento essencial a ser ensinado, apreendido. É a oportunidade constante para que os alunos apresentem o que aprenderam, com atividades diversificadas e desafiadoras.

As reflexões e discussões sobre avaliação escolar são importantes para que ocorram mudanças, que contribuam para que a avaliação cumpra o seu verdadeiro papel, que é o de melhorar o ensino

e a aprendizagem.

O profissional da educação deve ser alguém criativo, competente e comprometido com as novas tecnologias. Essas causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade, novos valores e diferentes necessidades aos educadores, tanto no sistema presencial quanto à distância.

O principal desafio dos pais e professores é ajudar a criança a adquirir confiança em si mesma, a acreditar na própria capacidade. É importante saber que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, e que devem ser utilizadas estratégias adequadas para a aprendizagem e os critérios de avaliação devem ser revistos.

A atualização e a produção de novas metodologias de ensino acontecem a partir de uma reflexão partilhada nas reuniões pedagógicas e do esforço em encontrar resposta para os desafios educativos

Pode-se perceber que existe uma dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar. Os professores relutam em deixar seus conteúdos tradicionais, e para isso é necessário o envolvimento do todos os professores relacionados para que haja sincronia entre os trabalhos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em http:www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 12 Jun. de 2020.

BASTOS. J. A. de S. L. de A. **O diálogo da Educação com a Tecnologia**. In: BASTOS. J. A. de S. L. de A (Org.). **Tecnologia & Interação**. Curitiba-PR: CEFET-PR, 1998.

BRASIL, Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____**Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993a.

FRIGOTTO, G. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios**. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (Org.). Escola S.A. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In. VYGOTSKY, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1978 a. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____**Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO Garcia, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, Editora, 1999.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

NOVOA, Antônio. **Profissão Professor.** 2º Ed., Porto, Portugal, Editora Porto, 2003.

Regimento Escolar, Artigo nº. 129/2006 – Resolução CEE/TO.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., 1996. **A criança e seu comportamento**. In: **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre, Artes Médicas.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849