

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



EducarRede

PARCERIAS



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 10, n. 1 (dez. 2019)- . – São Paulo : Educar Rede, 2019.

344 p. : il. color.

Mensal

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

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

Catálogo: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

Bora ler!

Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, a prática da leitura aprimora é um ato de grande importância para a aprendizagem.

O simples ato da leitura é uma das oportunidades mais democráticas e acessíveis do desenvolvimento pessoal e profissional. É por meio dela que desligamos do mundo real, quebramos as fronteiras da imaginação e descobrimos novas teses.

Encontrar um tempo para ler é essencial, uma vez que é um processo que permite a abertura para infinitas possibilidades. Acompanhe a leitura desta edição pois apresentamos os estudos e pesquisas de educadores que zelam pela importância da pesquisa para o processo de ensino e da aprendizagem.

Boa Leitura

Adriana Alves Farias
Editora-chefe da Revista Territórios

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede. Volume 10, Número 1 (Dezembro, 2019) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

SITE: <http://www.revistaterritorios.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

05	O AUTISMO EM SALA DE AULA AGNAILSA OLIVEIRA SANTOS	176	A HISTÓRIA DO ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA LUCILENE DE MORAES TASSOLO
16	PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSOS METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ALINE CRISTIANE CHECONI RINALDI	185	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E MUNICIPAL DA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA NÍVEA CRISTINA RODRIGUES
26	USO DAS TECNOLOGIAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ALYNE DE MOURA PINTO DIONISIO	194	PROFESSOR E O EDUCANDO UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA E COMPLEXA PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA
37	COTAS RACIAIS: REPARO, ASCENSÃO E EQUIPARAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA EIDE APARECIDA DE SOUZA LEAL VIEIRA	208	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA
51	O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA ELIANE CRISTINA BULGAN BORGES	226	APRENDIZAGEM COM AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES
66	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ELIDE FERNANDES DE SOUSA	239	O USO DE SOFTWARE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL RODRIGO CECHETO
75	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS CEGOS ERIKA DE FARIA ALVES	249	MEDIAÇÃO MUSEU-ESCOLA, FORMAÇÃO E CULTURA SINDI TOMAZELLI CORDEIRO ARGENTÃO
88	O SURDO E SUA HISTÓRIA E CULTURA GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA	265	A LEITURA COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS
102	LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LITERÁRIAS NO COTIDIANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO GREICE RUFINO DE CARVALHO	281	PARALISIA CEREBRAL: UM DESAFIO A SER SUPERADO TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA
123	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NEGATIVA E DAS ATITUDES DO EDUCADOR, À LUZ DE JEAN-JAQUES ROUSSEAU JOSÉ GILTON PAZ LEITE	288	O LETRAMENTO, A ALFABETIZAÇÃO E AS BRINCADEIRAS THAIS BARENO CALÓ ALVES
133	A GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NAS ESCOLAS DO EXTREMO SUL DA CAPITAL PAULISTA JUAN ARTUR DE OLIVEIRA	296	TDH - NOVOS DESAFIOS VANESSA COSTA FERREIRA
140	A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS	308	COORDENADOR PEDAGÓGICO: AÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DEMOCRÁTICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES VANESSA GUSTAVO PEREIRA
150	CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR LILIAN CARLA CAMPANHOLI	326	PROCESSO INCLUSIVO – EDUCAÇÃO PARA TODOS VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS
161	AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A INTERNET COMO INSTRUMENTO DE ENSINO LINDALVA MARQUES DA SILVA	336	A INTELIGÊNCIA E O DESEJO DE APRENDER VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS

O AUTISMO EM SALA DE AULA



AGNAILSA OLIVEIRA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UniItalo no Estado de São Paulo (2013); Especialista em Artes pela Faculdade Ucesp no Estado de São Paulo (2019); Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho traz uma pesquisa sobre as salas de aula de inclusão de impacto no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Uma extensa revisão da literatura resultou em assuntos comuns identificados na bibliografia que incluem: interação social; preparação dos professores; impacto da idade na educação; e individualidade da educação. Os resultados indicaram que o nível educacional por si só não afeta o desenvolvimento de crianças com TEA. A pesquisa realizada tem o intuito de preencher a lacuna existente na literatura sobre os ambientes educacionais de impacto no desenvolvimento e produz uma visão ampla dos melhores ambientes educacionais para crianças com TEA. As crianças com autismo podem se beneficiar da participação em ambientes de sala de aula inclusivos, e muitos especialistas afirmam que a inclusão é um direito civil e é responsável por promover o desenvolvimento social adequado. No entanto, a maioria das crianças com autismo requer apoio especializado para obter sucesso nesses contextos educacionais.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Aluno.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento de origem biológica e um importante componente genético que afeta qualitativamente várias funções fisiológicas do indivíduo: interação social, comunicação verbal e não verbal, simbolização e imaginação, modos de comportamento rígida, inflexível e estereotipados e interesses restritos e

obsessivos. De fato, é mais correto denominar essa síndrome como um transtorno do espectro do autismo (TEA), uma vez que cada pessoa pode ser colocada em um ponto específico de um amplo espectro, o que leva a uma grande diversidade em termos de habilidades e competências. Por exemplo, alguns tipos de TEA envolvem um certo grau de comprometimento intelectual, enquanto, pelo contrário, é comum que as pessoas afetadas pelo tipo de autismo conhecido como Síndrome de Asperger tenham um QI superior à média.

Justifica-se o desenvolvimento deste tema devido à existência dessas grandes diferenças no nível de inteligência, habilidades e potencial das crianças com autismo, onde é difícil estabelecer estratégias educacionais, diretrizes e padrões metodológicos válidos e eficazes para todos os alunos diagnosticados com TEA.

Os especialistas acreditam que o mais benéfico para essas crianças, com exceção dos casos mais graves, é que eles realizem seus estudos na sala de aula comum. Para os professores, ter um aluno com autismo entre os alunos constitui um desafio pessoal e profissional, enquanto para os colegas de classe pode ser uma experiência única de viver com uma pessoa diferente, um exemplo da diversidade com a qual eles serão encontrados na escola. futuro em suas relações trabalhistas e sociais. Considerar e programar cada dia de aula da mesma maneira para formar sua própria rotina de aula, pois os estudos demonstraram que uma rotina consistente beneficia todas as crianças, não apenas as que estão no espectro do autismo. Mas como os professores podem se preparar para lidar com um aluno autistas em sala de aula?

Os alunos com autismo geralmente apresentam desafios únicos para as escolas, e os professores costumam ter dificuldade em atender suas necessidades de maneira eficaz. Internacionalmente, cerca de 1 em 68 crianças são diagnosticadas com um distúrbio do espectro do autismo (TEA).

O objetivo geral deste artigo é mostrar como os professores podem ajudar a tornar a vida educacional de um aluno o mais livre de estresse possível, entendendo a rotina da criança e aderindo a ela o máximo possível. Os objetivos específicos são: Mostrar os desafios que as pessoas com autismo enfrentam nas escolas, esclarecer sobre a inclusão e mostrar os benefícios que a inserção desses alunos em sala de aula pode trazer.

OS DESAFIOS DO AUTISMO

Cada pessoa no espectro do autismo é única e suas necessidades serão refletidas de maneira diferente. Os desafios experimentados na interação social e na comunicação com outras pessoas são comuns entre os alunos do espectro e terão impacto em todos os aspectos de suas vidas. A inclusão tem sido um grande problema na vida dessas pessoas vítimas do TEA. Esse problema pode levar o professor e o aluno terem níveis de estresse, ansiedade e depressão muito mais altos do que em outras pessoas. Até 72% dos estudantes no espectro do autismo têm necessidades adicionais de saúde mental. As salas de aula são ambientes sociais que dependem muito de poder interagir, socializar e se comunicar com outras pessoas de maneira eficaz. Sendo assim, pode intensificar o estresse, a ansiedade e a depressão que os alunos do espectro podem experimentar.

A INCLUSÃO

A inclusão é ser proativo na identificação das barreiras que os alunos encontram na tentativa de acessar oportunidades para uma educação de qualidade e depois removê-las. Trata-se de atender às necessidades de todas as crianças para garantir que elas recebam uma educação de qualidade e tenham a oportunidade de alcançar seu potencial. A implementação de quaisquer ajustes precisa ser adaptada às necessidades individuais dos alunos. As escolas também precisam ter cuidado para não correr o risco de generalizar demais, pois os alunos com autismo podem ser tão diferentes um do outro quanto qualquer outro aluno.

A inclusão tem como objetivo promover relacionamentos positivos entre pares e aumentar as chances de uma criança se sair bem em um ambiente típico; é improvável que uma criança que grite, bata ou perturbe seus colegas e professores obtenha esses benefícios. Por isso a criança pode se sair melhor, pelo menos por enquanto, em um cenário em que a modificação do comportamento seja uma parte importante do programa acadêmico.

Segundo Gauderer (1997), cada criança ou jovem autista tem necessidades e habilidades individuais. Aqui, pode-se analisar os desafios que eles podem enfrentar e as formas informais de ajuda. Também permite-se abordar sobre como eles podem se beneficiar de estruturas e estratégias mais formais .

“Atualmente, existem muitos alunos nas escolas regulares que foram diagnosticados como estando no espectro do autismo, incluindo aqueles com síndrome de Asperger e aqueles com um perfil que evita a demanda. Alguns podem ter dificuldades de aprendizado associadas ou outras condições, algumas vezes relacionadas ao autismo, como o TDAH”. (GAUDERER, 1997, p.26).

Como profissional da educação, trabalhando com crianças e jovens, o professor encontrará alunos que acredita serem autistas, mas não têm diagnóstico. Poderá ler mais sobre como reconhecer o autismo e planejar o suporte certo. Os alunos com um perfil que evita a demanda precisarão de diferentes intervenções e abordagens educacionais. De acordo com Sassaki (1999), crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de rotina para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar horários não estruturados, como almoço e intervalo, particularmente difíceis. Eles precisam de mais tempo para processar informações e também podem achar um desafio social e de comunicação. Muitos querem fazer amigos, mas acham difícil, pois não possuem as habilidades sociais esperadas. Eles são frequentemente intimidados, pois seus colegas podem não ter consciência e aceitação do autismo. Alguns podem ter interesses intensos ou não possuem habilidades de organização e planejamento que possam afetar sua capacidade de participar do dia escolar. Além disso, muitos terão dificuldade em processar informações sensoriais. Isso pode ocorrer em um ou mais dos sete sentidos. Seus sentidos podem ser intensificados (hipersensíveis) ou sub-sensíveis (hipersensíveis). O grau de dificuldade varia de um indivíduo para outro e de acordo com outros fatores, como humor, níveis de estresse e estímulos. (NASCIMENTO, 2007). Tentar lidar com o exposto durante o dia escolar pode levar à ansiedade, comportamento que desafia e desmorona. Frequentemente, os alunos autistas não demonstram o estresse que estão sentindo enquanto estão na escola, levando a comportamentos diferentes entre a escola e o lar.

“O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial. Nem sempre é claro o que desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis.” (NASCIMENTO, 2007, p.34).

Os alunos com autismo podem encontrar tarefas que exigem muito planejamento e organização, como gerenciar tarefas, participar de avaliações, navegar nas tarefas de aprendizado e concluir tarefas extremamente difíceis. Isso pode ter um impacto negativo em sua capacidade cognitiva, social e acadêmica.

Aranha (2004), relata que essa alteração comportamental é normal e que cada caso é um caso. Assim, alguns pesquisadores temem que medida a instrução usando contingência atrasada ou imprevisível podem facilitar a generalização de autismo na

ausência de uma supervisão direta Segundo Freitas (2005), muitos pais sentem fortemente que seu filho autista deve ser incluído na sala de aula de educação geral. Enquanto algumas crianças realmente podem e prosperam em um ambiente inclusivo, a inclusão nem sempre é a melhor escolha. A inclusão também pode funcionar bem por um período de tempo (principalmente quando a criança é muito jovem) e depois se torna mais difícil à medida que a criança cresce. O contrário também pode ser verdade: uma criança que precisa de uma sala de aula especializada em apoio ao autismo em uma idade mais jovem pode amadurecer a ponto de incluir a inclusão é uma ótima opção. Cada pessoa no espectro do autismo é única e suas necessidades serão refletidas de maneira diferente. Os desafios experimentados na interação social e na comunicação com outras pessoas são comuns entre os alunos do espectro e terão impacto em todos os aspectos de suas vidas. Esses desafios podem levar a níveis de estresse, ansiedade e depressão muito mais altos do que em outros estudantes. Muitos dos estudantes no espectro do autismo têm necessidades adicionais de saúde mental.

OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA O AUTISTA

As salas de aula são ambientes sociais que dependem muito de poder interagir, socializar e se comunicar com outras pessoas de maneira eficaz. Isso pode intensificar o estresse, a ansiedade e a depressão que os alunos do espectro podem experimentar. Isso pode apresentar desafios únicos para escolas e professores, com estudantes no espectro quatro vezes mais propensos do que seus colegas a exigir serviços adicionais de aprendizado e apoio social. Mantoan (2006), assegura que a falta de competência socioemocional pode levar a não apenas uma diminuição da conexão do aluno com a escola, mas também ao desempenho acadêmico. Isso reforça a noção de que a aprendizagem socioemocional tem um papel crítico a desempenhar na aprendizagem, bem como na frequência escolar, no comportamento da sala de aula e no envolvimento acadêmico de todos os alunos.

Mantoan (2006), diz que tanto o professor quanto o centro não devem esquecer que todos os meninos e meninas com autismo fazem parte do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e que, independentemente de seu potencial e inteligência individual, sempre apresentarão, em maior ou menor grau, problemas nas seguintes áreas:

-Problemas de interação social, que consistem em um certo grau de isolamento e falta de contato social e emocional com as pessoas, além de falta de empatia e incapacidade de expressar seus próprios sentimentos.

-Alterações de comportamento, comportamentos repetitivos ou perturbadores e obsessão por determinados tópicos normalmente pouco interessantes para o resto, como séries de números ou posições de estrelas e planetas.

-Alterações cognitivas, que afetam principalmente aspectos relacionados à abstração, função simbólica, linguagem, atenção e memória.

-Déficit de comunicação e linguagem (verbal ou não verbal), que pode ser inexistente ou apresentar anomalias significativas de intencionalidade ou significado.

-Problemas motores, com grandes variações entre um caso e outro, são observados problemas de movimento e coordenação.

Esses problemas resultam em necessidades educacionais específicas, como a inclusão por exemplo, cujo objetivo principal é aliviar, aprimorar e melhorar, na medida do possível, as alterações no nível cognitivo, intelectual e social desses alunos. Para isso, o professor possui três ferramentas básicas: adaptação do currículo, critérios, metodologias especiais e atividades específicas. O foco pesado nos aspectos acadêmicos do currículo e a demanda por responsabilidade baseada em dados que as escolas precisam atender frequentemente resultam no foco na aprendizagem social e emocional e na saúde mental sendo ofuscadas ou empurradas para o lado.

Existem várias barreiras para fornecer um suporte melhor e apropriado para atender às necessidades educacionais dos alunos com autismo.

Isso inclui: financiamento, falta de conhecimento e treinamento, falta de equipe e tempo de suporte especializado, falta de recursos apropriados e tamanho das turmas.

Freitas (2005) relata que o financiamento pode impactar na quantidade de recursos, suporte e equipe especializada disponível para os professores para ajudar a individualizar sua abordagem. O financiamento e os recursos variam de estado para estado e de escola para escola. A formação de professores e a experiência em autismo variam. Na Análise das Necessidades Educacionais do Autismo do Brasil, a maioria dos professores (89%) e especialistas (97,5%) que participaram haviam recebido aprendizado profissional ou treinamento específico relacionado aos alunos no espectro do autismo. Professores e especialistas que trabalham no campo precisam se sentir adequadamente apoiados para atender às necessidades desses alunos, e esse apoio deve ser contínuo. O uso de abordagens educacionais flexíveis e personalizadas é crucial. Isso exige que os professores tenham uma variedade de ajustes e opções de recursos que podem ser

implementados dentro e fora do ambiente da sala de aula. Informações de uma equipe multidisciplinar que inclua especialistas em educação e profissionais de saúde aliados também devem estar disponíveis. Não basta dar aos professores Desenvolvimento profissional sobre autismo. Eles precisam de ajuda adicional da equipe especializada apropriada para implementar ajustes adequados ao contexto da sala de aula e da escola. Tentar lidar com o exposto durante o dia escolar levando ansiedade , comportamento que desafia e desmorona . Frequentemente, os alunos autistas não demonstram o estresse que estão sentindo enquanto estão na escola, levando a comportamentos diferentes entre a escola e o lar .

O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial . Nem sempre é claro o que a desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis. (MONTANO,2006). É útil monitorar o comportamento para ver se o professor e a criança ou o jovem podem começar a reconhecer quando a ansiedade ou a frustração está começando a aumentar. Pode-se conversar com eles sobre o que ajudaria e colocar o suporte apropriado em prática. Existem algumas maneiras informais de ajudar o aluno autista a se sentir acolhido na escola estando em sala de aula tradicional:

- Usar uma rotina que eles criaram ou que foi acordado mutuamente
- Certificar-se de prepará-los para qualquer alteração em sua rotina
- Usar suportes visuais para ajudá-los a entender melhor sua rotina e o dia escolar, isso pode incluir recursos como um cronômetro
- Simplificar a comunicação e dê tempo para que eles processem informações
- Tentar histórias sociais para desenvolver uma maior compreensão social
- Considerar o ambiente escolar e pense em como você pode torná-lo mais confortável. Por exemplo, um aluno que luta para bloquear o ruído de fundo pode se beneficiar do uso de protetores auriculares
- Lidar com qualquer assédio moral imediatamente. Se uma criança ou jovem é incapaz de dizer o que aconteceu, pode ser útil pedir que desenhe a imagem de um incidente.
- Ensinar consciência e aceitação do autismo
- Pensar em como pode incorporar o intenso interesse nas lições .
- Manter um diário de comportamento .
- Usar uma escala de estresse para transformar emoções em conceitos mais concretos. A escala incrível de 5 pontos é um recurso muito usado

-Ter um local seguro e tranquilo para os alunos autistas irem quando sentirem ansiedade aumentando ou estiverem sobrecarregados por estímulos sensoriais. Este não deve ser o mesmo local para onde os alunos são enviados como forma de punição

-Introduzir programas de habilidades sociais, como tempo para conversar e falar socialmente

-Permitir que os alunos autistas tenham um cartão de tempo limite ou um passe de saída para indicar ao corpo docente que estão se sentindo ansiosos e precisam sair da sala de aula

-Estabelecer uma boa comunicação com os pais / responsáveis. Eles conhecem melhor seu filho e podem sugerir intervenções a serem usadas. Os pais também podem ser autistas - descubra como trabalhar com pais autistas .

-Experimentar essas técnicas informais pode ajudar crianças e jovens autistas a se sentirem melhor apoiados na escola. Isso pode levar a uma redução na recusa e exclusão da escola .

-No entanto, é importante lembrar que cada criança é um indivíduo e o que funciona para um aluno autista pode não funcionar para outro. Por exemplo, crianças e jovens com um perfil que evita a demanda precisarão de estratégias educacionais diferentes .

Vale ressaltar que nem todo aluno é beneficiado com a inclusão. Muitas vezes julga-se que o correto é que o aluno autista seja incluso na sala de aula tradicional, porém existem casos que é necessário, para o bem do aluno, que ele frequente uma sala de aula especial. Embora os pais possam estar dentro dos seus direitos legais de insistir para que uma criança com desafios comportamentais realmente graves seja colocada em um ambiente inclusivo, esse cenário pode não fazer sentido para a criança ou seus colegas de classe. É necessário que tanto a escola como os pais venham se unir para oferecer o que for melhor para o aluno autista, desenvolvendo algumas estratégias educacionais. Os objetivos gerais das estratégias educacionais em crianças autistas devem ter como objetivo alcançar os seguintes objetivos:

-Promover a máxima autonomia e independência pessoal de meninos e meninas.

-Desenvolver o autocontrole do comportamento de uma pessoa e sua adaptação ao meio ambiente.

-Melhorar as habilidades sociais dos alunos, promovendo sua capacidade de se desenvolver no ambiente e entender e acompanhar normas, códigos e convenções sociais, emocionais.

-Desenvolver estratégias de comunicação funcional, espontânea e generalizada.

-Promover a intenção comunicativa e a reciprocidade na comunicação.

-Desenvolva processos cognitivos básicos, como pensamento abstrato, atenção e memória.

-Com base nesses objetivos, o corpo docente do centro deve fazer uma adaptação personalizada do currículo com base nos seguintes aspectos:

-O grau e o tipo de autismo do aluno e suas características e potencial.

-As possibilidades de desenvolvimento funcional de cada criança.

-A evolução do aluno.

-O ambiente familiar e social do menino ou menina.

-O contexto educacional em que o garoto está imerso: recursos de pessoal e infraestrutura do centro, possibilidade de receber atenção e apoio extracurricular, etc.

-A metodologia de aprendizagem utilizada deve, por um lado, adaptar-se ao ritmo e às dificuldades no plano cognitivo, comunicacional e social da criança e, por outro, influenciar a experimentação e o contato com outras pessoas e com o meio ambiente, uma vez que é a melhor maneira de quebrar o segredo que caracteriza essas crianças e facilitar o aprendizado funcional. Algumas ações metodológicas nesta linha que a experiência provou ser muito eficaz são:

-Aprendizagem em contextos naturais; tomar os próprios interesses do aluno como ponto de partida. Atenção às situações que favorecem ou desencadeiam atos comunicativos; o sistema típico de aprendizado de tentativa e erro não funciona com crianças autistas, nesses casos, é melhor para o professor fornecer o apoio necessário para que ele possa executar a tarefa e depois retirá-la gradualmente; prestar muita atenção à expressão e compreensão dos próprios estados emocionais e dos outros; estabelecer rotinas e situações muito estruturadas; evitar elementos de distração; a organização espaço-temporal também deve ser muito estruturada, facilitando a previsibilidade e a antecipação; usar agendas para que o aluno tenha um tempo muito bem organizado, possa prever situações e seja mais fácil controlar seu comportamento.

As atividades focadas em crianças autistas devem ser muito funcionais, ser muito bem organizado e estruturado e destacar a clareza e simplicidade. Quanto aos materiais, deve-se garantir que eles mesmos mostrem à criança as tarefas a serem executadas. Auxílios visuais (desenhos, fotos, pôsteres) são muito úteis em crianças autistas como um guia e não apenas um lembrete, mas também um reforço motivacional das ações e tarefas diárias. A mesa de trabalho deve ser repetitiva, bem - estruturada, assegurando a criança a interagir com os colegas e com predominantemente elementos visuais (pictogramas, quebra-cabeças) e aqueles que podem ocorrer (construção blocos, jogos, massinha, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, pode-se concluir que quando indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA), seus familiares e profissionais da educação pensam sobre o termo “inclusão” e seu significado, geralmente resultam em diferentes idéias, expectativas e preocupações. Para alguns, “inclusão” é sinônimo de educação totalmente inclusiva ao lado de colegas ao longo do dia; outros podem pensar em “inclusão” como participação de colegas em algumas atividades educacionais, mas não em outras atividades.

Independentemente da terminologia usada, pensar em incluir alunos com TEA frequentemente evoca esperanças, ansiedades e debates apaixonados entre os investidos na educação de alunos com TEA. Os pais frequentemente relatam emoções e opiniões contraditórias sobre inclusão, querendo que seus filhos e filhas sejam educados ao lado de colegas, mas muitas vezes temem provocações, exclusão e intimidação.

A prática da inclusão baseia-se na proteção do acesso das crianças à educação e no benefício de tal prática. Para os portadores de TEA, os benefícios propostos geralmente se concentram na aceitação social aprimorada e na comunicação social aprimorada, e os pares desempenham um papel crítico nesses resultados. Por exemplo, a inclusão pode reduzir o estigma, permitir a aprendizagem social, aumentar a aceitação social e melhorar a posição social dos estudantes com TEA. Infelizmente, para alguns estudantes com TEA, as experiências sociais são negativas, com os alunos relatando se sentirem sozinhos, excluídos socialmente e intimidados. Da mesma forma, demonstrou-se que as práticas mediadas por pares no ensino fundamental melhoram a qualidade e a quantidade de interações sociais para estudantes com TEA. Houve um aumento na quantidade de trabalho com alunos do ensino médio e médio que também descobriu que os colegas resultam em melhores resultados sociais para os alunos com TEA. Finalmente, existe uma quantidade pequena, mas crescente, de literatura sobre a melhor forma de apoiar os alunos com TEA em contextos de ensino superior, por meio de conexão com colegas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria S. Fabio; **Educação inclusiva: v.1: A fundamentação filosófica / Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FREITAS, Soraia. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed UFSM, 2005.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NASCIMENTO, L.M. **Educação Especial**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Asselvi, 2007.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.



PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSOS METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



ALINE CRISTIANE CHECONI RINALDI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2004); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2010); Professora de Educação Infantil na EMEMI Antônio Furlanetto; Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luís I.

RESUMO

O presente artigo retrata a importância da utilização da psicomotricidade utilizada como instrumento metodológico que qualifica o processo de ensino-aprendizagem, interferindo no desenvolvimento infantil, desde que o professor a utilize adequadamente nos espaços de educação infantil. Inicialmente, conceitua e pontua a função da psicomotricidade, evidenciando sua importância no desenvolvimento humano. Em sequência, aponta sobre os espaços de educação infantil como um ambiente que deve se apoiar em práticas que envolvam a psicomotricidade para maximizar as experiências infantis. Em continuidade, traz o papel do professor em ofertar atividades psicomotoras, as quais se atribuem a função de mediador, possibilitando que as crianças construam seus conhecimentos mediante seu envolvimento e participação ativa propiciada por tais atividades. Conclui, evidenciando que a psicomotricidade é uma ótima ferramenta metodológica a ser utilizada na educação infantil, pois permite o protagonismo da criança no processo de ensino-aprendizagem por propiciar que as ações se deem pelo estudo das possibilidades motoras na sua interação com o meio, levando a criança a adquirir suas aprendizagens pela sua postura ativa. Traz por objetivo compilar argumentos que favoreçam visualizar a psicomotricidade como uma ferramenta metodológica aconselhável para ser utilizada nos ambientes destinados à educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Criança.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a utilização da psicomotricidade como instrumento metodológico que favorece a aquisição de aprendizagens, mediante o contato das crianças da educação infantil com práticas pedagógicas que permitam que a movimentação corporal seja o elo das interações dessas com o meio e com outro, inferindo na visualização das crianças sobre sua importante função no mundo como seres que sofrem influência e transformam os ambientes em que se encontram inseridos.

A criança, desde bem pequena, utiliza da linguagem corporal para se comunicar. As primeiras relações que tem com o mundo se dá por suas percepções corporais. Já maiores, pela oralidade ainda em construção, as crianças desenvolvem expressões corporais para conseguirem se relacionar com os outros. Essa necessidade de compreender e fazer ser compreendida no meio, geram aquisição de aprendizagens diversas que são os frutos das suas reflexões sobre o impacto de ações motoras nas transformações do ambiente.

Acreditando nessa premissa, a psicomotricidade se torna uma ótima ferramenta para ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem nos ambientes destinados à educação infantil devido a sua especificidade em compreender como este desvendar das possibilidades corporais infere nas ações que as crianças realizam no meio.

Dessa forma, a importância da pesquisa se encontra em conhecer a psicomotricidade e sua relação com o desenvolvimento integral na infância, primando por aumentar a utilização de atividades que a envolvem nos contextos de educação infantil.

Sendo assim, o artigo traz por objetivo compilar argumentos que favoreçam visualizar a psicomotricidade como uma ferramenta metodológica aconselhável para ser utilizada nos ambientes destinados à educação infantil, em virtude da gama de benefícios que propicia a criança compreenderem o seu papel de ação sobre o mundo.

Para isso, foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, possibilitando uma visão qualitativa sobre o assunto.

CONCEITUANDO A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade, segundo Costa et al (2019), ainda na atualidade causa concepções errôneas sobre sua conceituação. Para muitos, a psicomotricidade está correlacionada somente ao desenvolvimento motor. A associação se dá com a motricidade

que representa apenas o desenvolvimento motor, porém diferente da motricidade, a psicomotricidade envolve outros aspectos como a cognição, socialização e afeição, verificando a criança como um ser humano em sua totalidade.

De acordo com Aquino et al (2012), a psicomotricidade se configura como uma ciência que tem como área de estudo a movimentação corporal e sua inferência no meio, atuando na compreensão sobre como esta ação corporal interfere na forma de atuação do homem e ação com os outros, com os objetos e consigo próprio.

Em complemento, Costa et al (2019) enfatizam que:

A psicomotricidade recentemente encontra-se permeada pela interdisciplinaridade, e essas linhas de análise distintas se cruzam nas práticas viventes. Práticas baseadas nos entendimentos psicomotores existentes acercar-se a considerar que as categóricas biológicas e culturais da criança contribuem dialeticamente na construção do motor, corpo, mente e inteligência da criança. (COSTA et al, 2019, p.8)

Para Cipola et al (2018), a psicomotricidade consiste como uma ciência que envolve diversas áreas de conhecimento com a objetivação de estudo sobre a correlação do corpo e mente enquanto indivíduo pertencente de um meio que interfere sobre ele e que é capaz de transformá-lo por suas ações motoras. Assim, a psicomotricidade é uma ótima ferramenta metodológica para o desenvolvimento infantil, visto que nesta etapa da vida humana, o corpo é a principal forma de comunicação que a criança tem com o outro e com o meio.

Na ótica de Santos (2018), psicomotricidade é uma concepção voltada para a organização e integração motora, provinda das experiências que o indivíduo vivencia pelas interações que estabelece com o meio em que se encontra inserido, necessitando, para isso, da participação ativa deste.

Em complemento, Aquino et al (2012) pontuam que a psicomotricidade retrata estudos que verificam o homem e sua ação motora correlacionando aspectos diversos que se integra, para a reflexão sobre as possibilidades de ações que podem ser realizadas diante das situações-problemas que o homem se depara no cotidiano de vida. Refletindo sobre a criança como um ser ativo, a psicomotricidade traz diversos benefícios para o desenvolvimento integral da mesma.

Assim, Gonçalves e Maneira (2015) evidenciam que:

A Psicomotricidade como sendo uma área que tem por objetivo o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo se faz importante para o trabalho com crianças na etapa da Educação Infantil, uma vez que é por meio de atividades psicomotoras que a criança encontra a possibilidade de desenvolver-se integralmente. (GONÇALVES; MANEIRA, 2015, p. 16880)

O corpo, segundo Santos (2018), é o objeto da psicomotricidade que analisa como este ativamente se correlaciona com o meio, possibilitando as interações com ele. Os

autores colocam, ainda, que a psicomotricidade deve ter sua própria identidade, valorizando-se pela sua função e importante inferência no desenvolvimento infantil, demonstrando a essencialidade da integração da motricidade, cognição, afetividade e socialização para as vivências coletivas do homem. Dessa forma, quanto mais cedo as crianças vivenciarem atividades psicomotoras, melhor serão o seu desenvolvimento no que concerne sobre a conscientização e reflexão da importância das ações motoras neste mundo em que se encontra inserido.

De acordo com Costa et al (2019), a psicomotricidade se consolida como uma ação educativa com movimentos espontâneos e ações corporais da criança que ocorrem com liberdade diante de um desafio que encontra em seu caminho, favorecendo a constituição da sua personalidade. Como prática pedagógica, contribui para a formação da personalidade da criança, assim como propicia seu desenvolvimento integral, desde que adequadas com as especificidades da turma e a individualidade das mesmas.

E, assim, Santos (2018) enfatiza que:

A psicomotricidade, assim entendida como perspectiva de desenvolvimento, possibilita a criança uma experimentação do novo, cuja base batiza a teoria e reflexão desta. Nessa mesma perspectiva a psicomotricidade também deve ser entendida como uma ferramenta que poderá em suas aplicações prevenir déficits relacionados ao desenvolvimento amplo da criança. Por isso é importante proporcionar à criança um ambiente propício a evolução de suas potencialidades exercitando o sensório-motor de maneira harmoniosa através de atividades psicomotoras nas creches e pré-escolas. (SANTOS, 2018, p. 7)

A psicomotricidade para Costa et al (2019), enquanto instrumento pedagógico tem como função levar a criança a conhecer o seu corpo e utilizar deste conhecimento para interagir no mundo, realizando ações refletidas e conscientes diante da análise das situações-problemas que se depara continuamente.

Assim, a psicomotricidade, de acordo com Costa et al (2019), como recurso educacional tem como visão propiciar as crianças que conheçam seus corpora e as múltiplas ações que este possa desempenhar no meio em que se encontram inseridos, o que possibilita o desenvolvimento da elaboração, integração e expressão do gesto motor com intencionalidade.

Por meio da motricidade, como afirma Costa et al (2019), é possível estimular e reeducar as movimentações infantis. O trabalho psicomotor atua, também, na prevenção de futuros problemas que podem provir de uma estimulação errada na infância, fazendo com que os indivíduos se apropriem de movimentos não tão satisfatórios impactando no seu dinamismo social.

Dessa forma, Cipola et al (2018) enfatiza que.

Por conseguinte, a psicomotricidade, é indispensável para o desenvolvimento global do indivíduo, tendo a necessidade de inseri-la no âmbito escolar de maneira significativa, a fim de obter sucesso na formação integral nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, para que o ser humano não sofra problemas tardios por conta das falhas psicomotoras anteriores. (CIPOLA et al, 2018, p. 61)

Portanto, com as contribuições da psicomotricidade, segundo Riberio e Oliveira (2017), o desenvolvimento infantil ocorre de modo mais qualificado, possibilitando que a criança tome consciência do seu corpo e das possibilidades de ações que este é capaz de desempenhar nas interações sociais as quais pertence, maximizando a sua forma de expressão e comunicação com o mundo, permitindo que compreendam a sua função dentro deste espaço enquanto transformadores do meio.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, de acordo com Santos (2018), tem sofrido diversas mudanças, ocasionados pela nova visão que se dá a criança como um ser ativo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem. As modificações estruturais ainda estão em processo de adaptação para receber esta criança, mas muito já foi feito para atender as suas necessidades. Assim, a entrada de ferramentas metodológicas viáveis e adequadas ao desenvolvimento infantil estão encontrando espaço neste ambiente para favorecer a construção do conhecimento e ampliar a aquisição de aprendizagens nesta etapa da vida.

A fase relacionada à infância, segundo Aquino et al (2012) deve se visualizada como um momento em que a criança necessita de estímulos diversos para constituir suas concepções sobre esta grande mundo que a cerca. Nesta etapa estão sendo estruturadas suas possibilidades motoras e esta é a forma que a criança tem de integrar com o mundo. O desenvolvimento infantil está intimamente ligado à maturação cerebral e devido a isso, utilizar da psicomotricidade neste momento é essencial para a aquisição de aprendizagens básicas que serão os alicerces as aprendizagens futuras, assim como permearão as ações atuais das crianças nesta descoberta de mundo.

Na perspectiva de Ribeiro e Oliveira (2017), o trabalho desenvolvido na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento humano. Esta etapa é responsável por estimular a criança a utilizar das possibilidades de ações do corpo para interagir com o meio e com os outros que estão neste ambiente. A organização do pensamento infantil se dá por meio destas interações, o que favorece a constituição de sua identidade, das suas preferencias e da sua individualidade. Sendo assim, é essencial que vivencia estímulos diversos para poder ter consciência do seu papel no mundo.

Porém existem muitos desafios na atualidade e um deles é citado por Ribeiro e Oliveira (2017):

Nos tempos atuais, o desafio é estimular a criança sem perder a ludicidade, promovendo atividades adequadas e prazerosas, respeitando sempre as características individuais de cada criança. A Educação Infantil tem como propósito o desenvolvimento integral da criança, portanto, neste contexto, as atividades psicomotoras para esta etapa da vida são de grande relevância, possibilitando a compreensão do seu corpo e as maneiras de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. Assim, pensar em práticas psicomotoras significa a possibilidade de oferecer à criança experiências facilitadoras em seu longo caminho de desenvolvimento e aquisições, para que possa integralizar todas as fases da aprendizagem necessárias no processo de alfabetização. (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 810)

A escola, de acordo com Ribeiro e Oliveira (2017), é uma instituição socializadora que favorece a motivação infantil e possibilita um desenvolvimento integral desde que as práticas pedagógicas ofertadas sejam adequadas as especificidades das crianças. Ao utilizar da psicomotricidade como uma ferramenta metodológica que enxerga estas especificidades infantis, os benefícios colhidos pelas crianças são diversos como refinamento dos movimentos, autoconhecimento, percepções corporais e a ajuda na vivência em grupo.

Em complemento, Ribeiro e Oliveira (2017) enfatizam que as crianças ao adentrar muito novas os espaços de educação formais, trazem grandes responsabilidades para a escola que se estrutura para atender suas necessidades. A criança tem a necessidade de se movimentar e esta movimentação é a firma que encontra de conhecer o mundo que está ao seu redor. A escola se constitui como um espaço em que ocorre a transformação da criança, devido ao envolvimento com práticas pedagógicas que favorecem o seu desenvolvimento integral. As vivências e experiências que são adquiridas na escola nesta infância são essenciais para as aprendizagens futuras, que terão estas como bases para as novas aquisições.

Dessa forma, Santos (2018) coloca que:

Ficou evidente, que a psicomotricidade é uma ferramenta essencial na Educação Infantil, porque propõe à criança habilidades de desenvolvimento que podem interferir no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, se torna um tema de muita importância em nível de conhecimento e necessidade prática pelas sociedades escolares. As ferramentas e manejos adequados para o trabalho com crianças neste nível escolar a fim da conquista da sua autonomia, devem garantir que elas sejam agentes da construção do seu conhecimento. (SANTOS, 2018, p. 8)

Portanto Cipola et al (2018), a psicomotricidade inserida na escola, desenvolve a criança integralmente, permitindo a construção de um conhecimento de que o corpo tem função no meio, sofre influência deste e o transforma pelas ações motoras. Dentre os benefícios é possível citar: conhecimento do corpo humano e suas transformações ao

decorrer do tempo; motricidade grossa e fina; capacidade de se movimentar de forma intencional e coordenada, dos movimentos mais básicos aos mais complexos; organização espaço – temporal; lateralidade; flexibilidade; equilíbrio e; postura corporal.

A PSICOMOTRICIDADE E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, no seu período da infância, segundo Cipola et al (2018), se encontra em uma fase que a exploração do seu corpo é o ponto que lhe traz as primeiras aprendizagens. Utiliza dos movimentos sem restrições como forma de comunicação e expressão para com o mundo que a cerca, conectando-se a ele.

Ainda na ótica dos autores, muitos profissionais da educação infantil acabam por limitar essa exploração corporal das crianças, o que afeta não somente a motricidade, mas também as áreas que estão correlacionadas a ela (cognição, afetividade e socialização), prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

O movimento para as crianças que estão descobrindo o mundo e que não possuem sua oralidade formada, segundo Costa et al (2019), se torna muito importante por se configurar como o elemento comunicador com o mundo. Pelo corpo ela vai estabelecendo relações diante das interações que vivência com o meio e com as outras pessoas. As respostas que estes dão as suas movimentações corporais, são a forma que se percebem como pertencentes ao mundo e iniciam um processo reflexivo sobre o seu papel nele.

Assim, Cipola et al (2018) pontuam:

A criança necessita de espaço amplo e tempo para se movimentar livremente, a fim de superar seus limites e progredir integralmente. O professor deve-lhe oferecer esse momento de liberdade e exploração do corpo, tempo e espaço, mediando e criando laços afetivos, confiança para que essa exploração não seja restrita e pouco aproveitada. (CIPOLA et al, 2018, p. 60)

De acordo com Gonçalves e Maneira (2015), quando a criança se depara com atividades direcionadas e com intencionalidade ofertadas pelo professor que envolva as possibilidades de ações corporais, seu cérebro internaliza conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento das suas habilidades. As aprendizagens vão se constituindo pelas experiências motoras que a criança tem diante dos desafios e obstáculos, que faz com que refliti sobre suas ações motoras.

As atividades psicomotoras, segundo Aquino et al (2012), possibilitam que as crianças se expressem emocionalmente por meio do envolvimento com as atividades que são

ofertadas. Com atividades correlatas as individualidades das crianças, estas desenvolvem sua capacidade criativa, de interação e de experimentação das diversas funções que seu corpo é capaz de realizar.

Ainda na ótica de Aquino et al (2012), a psicomotricidade incide na prevenção de vários problemas como a falta de concentração, a confusão no conhecimento de palavras e entre outras dificuldades relacionadas com a alfabetização, favorecendo a aquisição de aprendizagens futuras mais qualificadas.

A educação psicomotora na perspectiva de Gonçalves e Maneira (2015), é uma ferramenta que auxilia significativamente o desenvolvimento na infância, devendo ser praticada desde as menores idades. Esta educação deve ser pautada no respeito a individualidade infantil, permitindo que as crianças se envolvam em atividades que possibilitam a prevenção de inaptações que será difícil de serem corrigidas se estruturadas nesta etapa da vida. A essencialidade da educação psicomotora na infância se dá pela fase que as crianças se encontram de descobrir o mundo pelo corpo tentando compreender o seu papel neste pelas interações motoras que estabelece cotidianamente, recebendo, para isso, diferentes estímulos.

Em relação ao trabalho com a psicomotricidade, Gonçalves e Maneira (2015) evidenciam que:

Sendo a Educação Psicomotora trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, fase crucial do desenvolvimento humano, esta técnica pode vir a prevenir dificuldades de aprendizagens. A criança ao receber vários estímulos passa a realizar mais conexões cerebrais, e ao chegar à fase da alfabetização, por exemplo, já possuirá uma gama de capacidades desenvolvidas, precisando apenas de aprimoramento e aprofundamento. (GONÇALVES; MANEIRA, 2015, p.16883)

Ao utilizar de um trabalho psicomotor, de acordo com Gonçalves e Maneira (2015), o professor favorece a interação das crianças com ele próprio, inferenciando em aprendizagens que envolvem a afeição, socialização, cognição e motricidade, verificando a criança como um ser único que entrelaça estes aspectos para refletir sobre suas possibilidades de ações e toma decisões sobre as atitudes viáveis de serem realizadas. Essa relação afetiva possibilita que a criança tenha confiança e segurança em agir, garantindo o protagonismo infantil.

As ações psicomotoras, de acordo com Santos (2018) ocorrem mediante o respeito pela criança na sua especificidade infantil, primando pela individualidade da criança em relação ao seu ritmo de desenvolvimento e ação. A aceleração das fases de desenvolvimento das crianças é uma atitude que prejudica significativamente o progresso das crianças e causa desmotivação da mesma que para de se interessar pelas atividades, pois se frustra ao não conseguir realizar o que foi proposto sem compreender que sua maturidade não permite.

Assim, é importante que o professor reflita constantemente e busque atualizar-se em relação ao conhecimento que permeia a psicomotricidade e a sua relação com o desenvolvimento infantil, para que sejam ofertadas práticas pedagógicas adequadas que tragam grandes progressos para as crianças com respeito as suas características, qualificando as aprendizagens adquiridas.

Portanto, os professores que trabalham com a educação infantil e utilizam da psicomotricidade, na visão de Santos (2018), devem se conscientizar da essencialidade do desenvolvimento de um trabalho que seja correlata ao amadurecimento dos pequenos, tanto psicológico, quanto motor e afetivo, ressignificando as práticas pedagogias de forma a oportunizar atividades que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, objetivo este, primordial da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os elementos dispostos no desenvolvimento deste artigo, se tornou visível que a criança necessita dos seus movimentos para se descobrir como pertencente do mundo, percebendo que suas ações são capazes de transformar este meio, assim como suas respostas motoras se dá pelas situações-problemas que este ambiente oferece.

A educação infantil que atende crianças que necessitam desta constante interação com o meio e com o outro para construir o conhecimento sobre o seu papel neste espaço, deve possibilitar para elas experiências diversas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Esse desenvolvimento integral traz referências à visualização da criança como um todo, contemplando os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos.

Neste contexto, a análise sobre a psicomotricidade mostra que tal área compreende o desenvolvimento da integralidade, permitindo verificar as relações que os aspectos acima citados possuem com ação motora de resposta ao estímulo do meio, visualizando que cada criança tem sua individualidade que se reflete na integração de tais elementos.

Sendo assim, a psicomotricidade se torna um recurso metodológico adequado a ser utilizado na educação infantil, pois respeita à individualidade das crianças, assim como compreende suas necessidades de conhecerem o mundo por meio de suas ações corporais.

Para que o desenvolvimento de um trabalho psicomotor ocorra de maneira adequada, surge a necessidade dos professores, profissional este em contato direto com as crianças, de se apropriar do conhecimento que discorre sobre a psicomotricidade e articular com os

seus saberes sobre desenvolvimento infantil, organizando práticas pedagógicas que propiciem experiências que permitam as crianças esta descoberta de mundo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mislene Ferreira Santos de et al. **PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.4, n.14, p.245-257, 2012.

CIPOLA, Eva Sandra Monteiro et al. **A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.** *Revista Científica UNAR*, Araras (SP), v.16, n.1, p.54-61, 2018.

COSTA, Denise Ferreira da et al. **PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/psicomotricidade_na_educacao_infantil_0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

GONÇALVES, Elaine e MANEIRA, Fabiele Muchinski. **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15878_7339.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RIBEIRO, Isabela Louise Almeida e OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **PRÁTICAS PSICOMOTORAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.** *XVII SEDU – Semana da Educação UEL*, Londrina, 2017.

SANTOS, Katheley Wesllayny da Silva. **PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NO CHÃO DA ESCOLA.** *V CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID11204_17092018230423.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

USO DAS TECNOLOGIAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



ALYNE DE MOURA PINTO DIONÍSIO

Pós-Graduação em Arte de contar história pela Faculdade Network (2011); Especialista em Artes visuais pela Faculdade Unicastelo (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Cecília Moraes de Vasconcelos, Professora de Educação Básica II – na EMEF João de Almeida Lemos.

RESUMO

A contação de histórias é uma arte milenar ligada a essência do ser humano, que toma como base nosso poder de criação através de pensamentos, imaginação e fantasias. Esse pensamento de criação pode ser auxiliado pelo suporte digital afim de facilitar o processo de narração e dramatização. O objetivo desse artigo é demonstrar que embora haja facilidade na era digital, fatores de tempo presente são encontrados apenas em narrativas ao vivo. No momento em que uma história está sendo narrada, aqueles que estão ouvindo podem sentir uma experiência diferenciada, e mais harmoniosa que só é encontrada na narração presencial. A arte de contar histórias envolve criação de sonhos e elementos que as tornam naturais. O desenvolvimento de uma pessoa é fortemente influenciado pelas histórias, que envolvem sentimentos, emoções, fatores éticos e sociais.

Palavras-chave: Contação de histórias; Suporte digital; Narração presencial.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma arte utilizada a milhares de anos, desde o início das civilizações. As famílias e tribos criaram essa técnica como simbologia para expressar ideias e acontecimentos. Apenas os mais experientes eram contadores de histórias, pois detinham sabedoria, conhecimentos históricos e culturais de sua época. Eles construíam histórias baseadas na cultura do seu povo e região. Naquele tempo ainda não havia a escrita, e a narração de uma história era a forma que eles tinham para transmitir esses

pensamentos. Com o passar do tempo a humanidade foi evoluindo, e a narrativa se tornou obsoleta. Já não era suficiente falar com seu povo, e por isso o ser humano procurou formas mais concretas para demonstrar seus conhecimentos e materializar isso por muitas gerações. Dessa maneira foi desenvolvida a escrita, que trouxe consigo a leitura. A partir de então as histórias passaram a ser interpretadas e narradas com base na escrita. Isso fez com que muitos fossem capazes de ler e compreender uma história. A escrita socializou as contação das histórias.

Durante a narrativa havia uma troca de conhecimentos e experiências entre quem contava e quem ouvia as histórias, e essas experiências ajudavam a desvendar os mistérios da vida e do mundo. Além dos conhecimentos culturais eles também trocavam sentimentos e emoções que moldavam a personalidade de todos.

Nos dias de hoje existem diversas outras maneiras de adquirir conhecimento. A leitura é responsável por essa expansão, pois possibilitou que as técnicas evoluíssem e alcançassem toda a sociedade. Hoje a internet alcança os lugares mais remotos da terra levando conhecimento e informação, tornando-se fundamental para os leitores.

A tecnologia impera nos dias de hoje, seja por meio da narrativa ou das imagens virtuais. A maneira de narrar uma história, como era feita nas civilizações mais antigas, vem perdendo espaço para os novos métodos de comunicação que são disponibilizados pela internet e pelas mídias.

RELAÇÃO ENTRE QUEM OUVI E QUEM CONTA

Antigamente era costume preparar rituais para iniciar a contação de uma história. Eram realizados durante a noite, e reuniam crianças, adolescentes e adultos para ouvir os contos elaborados pelos anciãos. Era importante transmitir a sabedoria para os mais jovens. Eles contavam sobre a criação do ser humano, sobre a terra e seus mistérios, sobre o céu e as estrelas, e sobre a lua e o sol.

Multidões eram reunidas para ouvir e aprender com essas histórias. Eles ficavam encantados com as falas e trocavam experiências. Por isso contar uma história nos remete a antiguidade onde tribos se reuniam para trocar experiências e aprender.

“... o ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida”. (MEIRELES, 1979, p.41)

O filósofo Benjamin (1985) concorda que a arte de narrar uma história está sendo pulverizada pela tecnologia. Essa prática é cada vez menos utilizada por existirem novos meios de comunicação. Ele diz que a narração é o lado épico da verdade, e está em decadência. Devemos avaliar algumas questões: A tecnologia e seus avanços constantes estão contribuindo para extinção da narração de histórias? Quão importante é a narração de histórias na era da informática?

Esses levantamentos têm a intenção de evidenciar o aprendizado adquirido por meio da oralidade através de uma história narrada, com a intenção de reviver as experiências em um cenário encantador que estimula a imaginação. Também será abordado o suporte digital, que nessa era de cibercultura serve como instrumento tecnológico para múltiplos leitores.

Contar histórias cria uma conexão entre o narrador e o ouvinte, e por isso se torna uma arte performática, que é consolidada pelos ouvintes quando deixam a imaginação fluir e materializar as histórias.

De acordo com Zumthor (2000), o contador de histórias possui tem aspectos interessantes, sendo eles; a performance com audição que é seguida pela visão geral do enunciado; a performance com a falta de um mediador que no caso pode ser um CD-ROM; e a performance praticada por intermédio de um livro.

Tomaremos como base a performance com audição e visão geral, pois ela permite uma comunicação mais contundente entre quem está narrando e quem está ouvindo.

Na opinião de Busatto (2006, p. 96-97), *“o emissor e o receptor são envolvidos por uma atmosfera de cumplicidade”* pois a narração ao vivo, que acontece em tempo presente, possui a característica de apontar as ações de quem está narrando e as reações de quem está ouvindo.

No papel de narrador ao vivo, os acontecimentos ocorrem naquele tempo e criam uma expectativa maior nos ouvintes. Dessa maneira entendemos que o narrador e o ouvinte trocam sensações em tempo presente, que marca cumplicidade e feitos encontrados apenas em uma narrativa presencial.

Essa arte performática visa dividir experiências vividas, utilizando a voz, os gestos e até o corpo. Afirma Zumthor (2000, p. 61) *“Performance [...] refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes nesse ato de maneira imediata”*.

Para tanto, alguns cuidados são necessários quando se pretende contar uma história.

“Fazer nascer uma história não é uma tarefa fácil ou simples. E depende tanto de quem conta quanto de quem ouve. E todo “nascimento” deve vir cercado de cuidados: o local (que deve ser apropriado); o momento (que

deve ser “exato”); os gestos e movimentos (que exigem uma enorme precisão!); as palavras (que vão “desenhando” um mundo novo), a voz (que deve convidar à proximidade, ao querer estar e ao querer ficar!). Afinal, trazer qualquer coisa ao mundo é sim um enorme ato de responsabilidade.” (SISTO, 2004 p. 1)

Na explicação de Sisto (2004), criar uma história é algo bem complicado, e requer a participação do narrador e do ouvinte também. Muitos fatores devem ser avaliados para que a história tenha sucesso. O tempo deve ser exato, as palavras precisam ser bem selecionadas, a tonalidade do contador deve atrair os ouvintes, o espaço precisa ser adequado e os movimentos necessitam de precisão e sincronia.

A plateia precisa estar atenta e interessada em conhecer a história para que haja uma constante interação entre eles. No momento em que o contador discorre sobre suas histórias, é estabelecida uma sintonia peculiar com o ouvinte, e mesmo que a história seja repetida, o tempo é presente e estabelece nova sintonia com o ouvinte. É como se em cada narrativa, uma nova história fosse contada.

Mas vale lembrar que essa sintonia se transforma em uma experiência coletiva, pois o narrador disponibiliza seu corpo, sua voz e seus gestos para ilustrar a história.

A satisfação de ser levado, de maneira cautelosa, a diversos lugares através da narrativa que adquire “vida”, cria sensações incríveis e valorosas. Segundo Sisto (2004, p. 1), *“esse momento é único e quando desperdiçado lança para além a possibilidade de uma verdadeira interação. Interação como troca de ‘inteirezas’, entre narrador e ouvinte”*. Aquele que ouve a narração de uma história é condiscípulo do narrador, apreciando a história contada.

Quando o narrador de histórias paralisa o tempo e utiliza uma comunicação atípica daquela que estamos acostumados, ele provoca nosso imaginário conquistando assim, o mérito da plateia.

Contar uma história é como se um mistério estivesse sendo revelado. Aqueles que ouvem criam familiaridade com o narrador. O contador distribui as mensagens de forma organizada para aumentar a expectativa dos ouvintes. Dessa maneira ele se aproxima dos ouvintes. Trata-se do imprevisto sendo apoiado pelo simbolismo para conectar o contador de histórias ao ouvinte, ou como Sisto (2004, p. 3) afirmou, *“É como dizer: ‘fecha os olhos e vem!’ Mas para chegar a fechar os olhos é preciso confiança, afeto, amorosidade. Fechar os olhos e ir é só o começo da jornada”*. Esse tipo de comunicação que o ouvinte espera ao ouvir uma história. Ele espera que o contador o conduza a um mundo imaginário através de suas palavras e gestos.

A absorção de uma história oral não é igual a de um texto escrito pois o ouvinte compreende a história conforme sua interpretação dos fatos projetados pelo contador.

Além desse fator, a narração de uma história não pode ser interrompida nem repetida por se tratar de um ato presente, ao contrário da escrita. No caso de uma história narrada, o ouvinte tem que imaginar aquela situação, e para isso ele precisa trabalhar sua imaginação para preencher as lacunas que ficam expostas. Ele precisa simular o acontecimento da história que está ouvindo para trazer mais sentido a história.

“Ser ouvinte de uma história é assumir uma condição especial. Especial se considerarmos que este é também um momento de revelação. E o que ouvinte espera, do narrador, neste momento, é que haja entre eles uma correspondência direta de emoções e sensações” (SISTO, 2004, p.3)

Uma fantasia gerada no instante em que a história está sendo narrada, e que terminara quando a história terminar. Entretanto a história pode marcar profundamente o ouvinte com suas incríveis sensações, fantasias e acontecimentos.

Nasce uma ligação contundente entre o narrador e o ouvinte, que se fortalece à medida que mais histórias são contadas. Histórias novas ou repetidas tem esse poder de entrelaçar as pessoas pois é uma espécie de passeio coletivo ao mundo da imaginação.

“O efeito que a companhia pode instaurar: contador e ouvinte lado a lado no caminho da história. A visita guiada que fazem à história é certamente inesquecível! E provar de tudo isso, de forma harmônica, é muito bom!” (SISTO, 2004, p.4)

Distribuir e compartilhar histórias é gratificante para o narrador, que passa a enxergar o mundo de uma forma diferente, e o ouvinte aprende lições valiosas que muitas vezes servem como base para conquistar objetivos e enfrentar obstáculos do dia a dia. Dessa forma cria-se uma ligação entre o mundo imaginário e o mundo real, e a cumplicidade entre o narrador e o ouvinte.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ERA DIGITAL

Pressupondo que o imaginário e a fantasia fazem parte do processo de criação, Dantas (2010) afirma que unindo esses fatores de criação, a contação de histórias é considerada fundamental para desenvolver sensações de encanto. Com esta ideia, Dantas acredita que o crescimento emocional se desenvolve através de regras sociais. Essas regras são expandidas em nossa mente quando convivemos no mundo real e no mundo da fantasia.

“Há muito é sabido do prazer que é sentar-se em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.” (DANTAS, 2010 p. 1)

Com isso podemos perceber que essa arte de contar histórias, embora seja milenar, continua ativa e eficaz. Nem mesmo o crescimento tecnológico pode anular as sensações peculiares que são encontradas somente na contação de uma história, seja ela oral ou presencial.

Conforme é destacado por Sisto (2005), a contação de uma história deve trazer consigo um momento lúdico que nos enche de expectativas quando ao encanto que traz consigo.

A arte de contar histórias na atualidade, gera uma união da narrativa tradicional com o suporte digital, a maneira que as histórias eram contadas e desenhadas com a utilização de novos métodos tecnológicos. As facilidades encontradas no computador, tanto para leitura quanto para escrita, demonstram que a linguagem digital se tornou uma grande ferramenta para formar leitores.

“ Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático-midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que os novos atores da comunicação, agora ligados aos neurônios digitais, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, onde todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo.” (WESCHENFELDER, 2003, p. 37)

Os educadores devem promover atividades que incentivem a criação de leitores que valorizam as ideias coletivas, encontradas por diversos atores. Uma das maneiras de despertar a vontade dos ouvintes é promovendo métodos de aprendizagem que gerem curiosidade. Contar uma história é um grande recurso que pode ser incorporado na nova linguagem digital.

Inserir a contação de histórias na era digital gera alterações na forma de ensino, que vem sendo modificada desde o início do século XXI. A era da tecnologia vem levando estímulos culturais as pessoas através da internet.

O suporte digital é facilmente controlado pelos utilizadores, e isso significa que os educadores devem se adaptar a essa nova maneira de educar, já que esse se tornou um método viável e importante para educar.

Segundo Benjamim (1985), a criação da imprensa tem influenciado para que a narração declinasse. Nessa linha de pensamento podemos considerar que a arte de contar histórias através de narrativa está sendo extinta, porque as histórias vêm sendo repassadas através da comunicação digital que cresce a cada dia.

A todo momento recebemos novas informações e noticiários de todo mundo que são transmitidas via internet, mas em relação a histórias não temos evoluído muito. Isso

acontece porque as informações já são vinculadas a imagens e explicações. Afirma Benjamin (1985, p. 203) “... *quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação*”.

Entretanto, a opinião de Benjamin (1985) a respeito da extinção da narrativa não parece se concretizar de forma absoluta quando confrontadas com alguns acontecimentos culturais.

Parece que a tradicional contação de histórias vem se aperfeiçoando e se atualizando por meio do corpo e da voz. Na universidade de Passo Fundo vem sendo realizados métodos de leitura específicos para alunos do ensino infantil, fundamental e médio, por meio da linguagem multimídia que simulam situações de encantamento entre contadores e ouvintes.

De acordo com Rosing, Leite e Nickhorn :

“Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz-de-conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem através do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa”. (ROSING, LEITE e NICKHORN, 2010, p. 10)

A arte de contar uma história deve trazer consigo surpresas e expectativas para os ouvintes, e interagir através do corpo, de gestos e das mídias disponíveis pode impulsionar a performance.

Uma história narrada de forma oral faz parte de um sistema educacional que engloba diversos outros campos que não eram comuns antigamente, como por exemplo em festas de aniversário, encontros familiares, dentre outros. Os métodos de aplicação de uma história sofreram alterações ao passar dos anos, mas ainda preserva sua essência.

Os encantamentos trazidos pela narração oral, tem o mesmo poder de fascinar os ouvintes.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ATUALIDADE

Vários debates pedagógicos são realizados para discutir os métodos de ensino, e uma frase que se tornou comum é de que os jovens não têm o costume de ler, e por falta dessa prática eles possuem dificuldades de compreender um texto. Por esse motivo a implantação de técnicas pedagógicas que incentivem a leitura literária é vista como fundamental.

É claro que a leitura não deve ser incentivada apenas nas instituições de ensino, mas também fora delas. Uma das formas de alcançar esse objetivo é através da cibercultura que está voltada aos novos leitores. O leitor Virtual é descrito por Santaella:

“Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo [...] uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada: “clique” do mouse (SANTAELLA, 2007, p. 33)

O fato é que nos dias de hoje muitos jovens preferem buscar a leitura na tela de um computador. Para atingir esse público é necessário que os educadores criem métodos de ensino e linguagens próprias que facilitem o aprendizado de leitores virtuais.

Nesse contexto os cibercontadores de histórias se fazem necessários, pois utilizam as novas tecnologias para narrar histórias que atingem um público muito grande e específico, lhes proporcionando cultura, ensinamentos e encantamentos.

Não somente a voz, mas as imagens colaboram para o despertar da curiosidade e expectativa dos ciberleitores, e podem inserir esses leitores no contexto social promovendo a cidadania.

A contação de histórias ajuda o ouvinte a entender e combater seus medos e aflições. Formar um leitor significa estabelecer uma base sólida de valores e aspectos da cultura. Para Weschenfelder; Burlamaque (2009, p. 135) “... o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação”.

Participar de uma contação de história presencial se tornou algo muito raro nos últimos anos, e participar desse tipo de experiência lúdica contribui para o crescimento da linguagem simbólica.

Nessa fase de cibercultura os mediadores de histórias são essenciais para unir os leitores das histórias e disponibilizar o conhecimento além de efetivar o gosto pela leitura.

A arte de contar histórias está distribuída por todos os lados, e se faz presente nos ciberespaços para atingir os lugares mais remotos e as pessoas menos interessadas. Independente da forma que é contada, presencial ou virtual, uma história bem narrada tem a possibilidade de se ajustar ao tempo e despertar nossa imaginação nos levando a mundos de encantamento e alegrias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo aborda a arte de contar histórias como arte performática, e as novas tecnologias que estão sendo implantadas para estimular o ensino/aprendizado na era

digital. O ciberespaço pode ser utilizado como ponte para aproximar os narradores dos ouvintes e para estimular a leitura por meio de narrativas lúdicas.

O avanço constante da tecnologia não substitui a prática de narrar uma boa história, o momento lúdico vivido, o olhar dos contadores e a imaginação dos ouvintes, nem as sensações de encantamento. Esses avanços tecnológicos servem para incentivar a leitura e alcançar um público mais jovem.

Mas a essência na narrativa não pode ser materializada pelo computador, pois é encontrada apenas na voz do contador. Sabendo disso, educadores, pais e educadores culturais procuram enfatizar a contação de histórias presenciais, despertando a curiosidade e paixão dos novos leitores.

A maneira que vemos o mundo mudou muito devido a toda essa evolução tecnológica, televisores, computadores e a chegada da internet. Mesmo com tantas facilidades, a narração de uma história ainda tem grande papel na sociedade e se faz presente em sala de aula, bibliotecas, na internet, nas rádios e televisões. Em todos esses meios de comunicação, a leitura é incentivada.

O papel dos ciberespaços é disponibilizar suporte para a leitura, integrando os ouvintes a esse mundo de fantasias e imaginação.

A arte de contar histórias está se tornando cada vez mais forte, e se disseminando por todos os lugares trazendo consigo fantasias e ensinamentos que colaboram com o crescimento social.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.**

In:_____ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** 4. ed.

São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis,

RJ: Vozes, 2006.

DANTAS, Hosaná. **A arte de contar histórias: espaços de encantamento e**

desenvolvimento

de

pessoas.

Disponível

em:

<http://pt.scribd.com/doc/50652080/ESPACOS-DE-ENCANTAMENTO> . Acesso em 19 dez. 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; LEITE, Eliana; NICKHORN, Mateus Mattiello. *Práticas leitoras 2010: Quem conta encanta*. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Jornal do Centro de Referência de Literatura e Multimeios- Mundo da Leitura- Ano XXI- 20. ed.** Passo Fundo: UPF, 2010.

SISTO, Celso. **O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e vê)**. In: GIRARDELO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC-SC, 2004. p. 82-93.

_____. **Contando a gente acredita**. In: _____. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias (2ª ed. revista e ampliada). Curitiba: Positivo, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **Bando de Letras: nem camponeses, nem marinheiros**. In: _____. **Leitura dos espaços e espaços da leitura**. Passo Fundo: UPF, 2009.

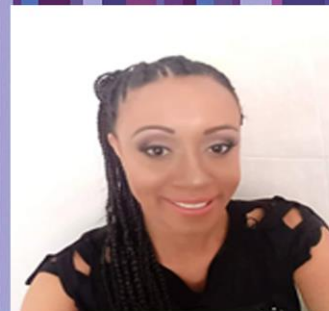
WESCHENFELDER, Eládio Vilmar. **Leitura em tempos de cibercultura**. In: _____. **Práticas leitoras para uma cibercivilização: vivências interdisciplinares e multimídiais de leitura**. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. **Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial**. In: _____. **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.



COTAS RACIAIS REPARO, ASCENSÃO E EQUIPARAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA



EIDE APARECIDA DE SOUZA LEAL VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista de São Paulo (2011); Especialista em Educação Especial: Área de Deficiência Mental (2013) pela Universidade Nove de Julho de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tende elucidar favoravelmente sobre o direito ao acesso do ensino superior para população negra, haja vista que as políticas públicas destinadas a este fim, ainda não são suficientemente coesas para efetivar os direitos dessa camada significativa da população deste país. Intimidadas por uma prática racista estrutural, enraizada no contexto social brasileiro, a contrariedade as cotas raciais alimenta e fortalece o ativismo que se nega a compreender a necessidade de reparação de centenas de anos de marginalização do povo negro, que em sua maioria ainda se encontra isolado intelectualmente, privado e desqualificado de uma realidade acadêmica, assim no decorrer deste artigo, será explanado questões sobre :A posição social do negro no Brasil; O impacto da industrialização e da urbanização na vida do negro brasileiro; Ações afirmativas como subsídio de ascensão do negro no cenário da Educação brasileira.

Palavras-chave: Cotas; Raciais; Ascensão; Negro

INTRODUÇÃO

O Brasil é constituído por cerca de 208,5 milhões de pessoas segundo dados estáticos do IBGE, dentro dessa realidade ocorre uma divisão populacional caracterizada pela autodeclaração dos habitantes, o que revela que a maior parte da população brasileira se considera pardo ou preto, dentro das cinco opções estabelecidas que incluem também branco, amarelo ou indígena.

Neste cenário, nota-se que essa expressiva e porque não dizer a maior parcela da população, é afro descendente e ocupa posição social inferior, com baixo poder aquisitivo, e pouca possibilidade de acesso ao estudos, principalmente no ensino superior, o que consequentemente reduz e/ou e até mesmo exclui a possibilidade do negror ocupar melhores posições na sociedade, sem condições de exercer trabalhos que garantam remuneração adequada para ter e manter uma vida financeira e social estável, concomitante a obtenção de qualidade de vida.

Este artigo busca elucidar que o favorecimento de ações afirmativas em pró das cotas raciais no âmbito do ensino superior, pode ser um meio de reparação, equiparação e Ascensão social da população negra. É evidente que esta não é a maior solução para o findar o racismo e todas as outras dificuldade e injustiça que o negro ainda vive mesmo depois de tantos anos após o fim da escravatura. Garantir o acesso do negro ao ensino superior, assume papel fundamental na instrumentalização pessoal para futura equiparação social, permitindo as mesmas oportunidades que os brancos tem , podemos então seguir com o processo de reparação da dívida de quase trezentos anos que se tem com esse povo que foi responsável por considerável parte da construção e evolução deste país através de sua exploração e sacrifício em todo período que foi escravizado

A elaboração deste artigo se deu por metodologia de pesquisa bibliográfica em artigos publicados na internet e revistas científicas, onde discussões de autores como: Donald Pierson, Costa Pinto, Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Carlos Hansenbalg, e outros que são citados do decorrer do texto, respaldaram o conteúdo elucidado.

A POSIÇÃO SOCIAL DOS NEGROS NO BRASIL, BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA

Em um resgate da história em meados de 1940 e 1950, houve a solidificação da ideia da democracia racial, ocorrendo o mito da aniquilação do racismo no Brasil. Contrapondo a realidade que mantinha os negros , denominados como pretos, ou “gente de cor”, sempre distante da classe considerada como elite, apenas uma pequena quantidade dessa população conseguia adentrar o meio que as pessoas “brancas “ pertenciam.

A concretização do desenvolvimento econômico, urbanização, industrialização, não possibilitou o fim ou mesmo a diminuição das desigualdades no progresso o melhoria dos negros em sua posição social. Negros considerados como mestiços até conseguiam alcançar posição considerável entre as elites, nos cenários econômicos e políticos, mas

esse fato apenas sugeria a falsa impressão de que o preconceito racial havia sido exterminado do seio da sociedade brasileira, alguns negros se destacaram por terem sido libertos antes da abolição, o que configurava o errôneo fim das diferenças causadas por questões raciais. Em nada se beneficiaram negros que por mais tempo permaneceram sobre o poder dos escravocratas, sem melhores condições de acesso à direitos, esses obscuramente mantiveram -se em posição inferiorizados nas classes mais baixas, com uma vida de privação e escassez.

Em 1942 Donald Pierson , trouxe à tona a discussão em seu livro “Negroes in Brasil”, argumentando que o Brasil era uma pais racista, mas que esse não era o fator crucial para a existência das divisões que o pais apresentava, salientava para as questões entre as classes, as diferenças entre brancos e negros não seria de fato o maior problema do pais, não compreendia isso de forma agressiva se comparado aos Estados Unidos, que explicitava a divisão das pessoas de acordo com a cor de sua pele. Aqui no Brasil, fortalecia sua tese afirmando, que os negros “de cor mais escura” estavam em situações inferiores por terem sido escravos por mais tempo, e que ter mulatos, mestiços e pardos inseridos no mundo dos brancos já era uma considerável evolução, com fortes indicativos da possível evolução desses outros negros “os de pele mais escuras”.

Seguindo a concepção da associação do fim da escravidão estar ligado ao fim do racismo, Azevedo (1996) , defendia que esta divisão estava então por findar as diferenças entre brancos e negros, em 1953 publicou “A elite de cor numa cidade brasileira” com estudo realizado em salvador em um projeto da Unesco sobre mobilidade social, trazendo a realidade do preconceito racial como algo quase inexistente, até aceitando sua existência, mas abordando o como imperceptível no contexto da sociedade brasileira, salientando como preocupante as diferenças que ocorriam entre classes, taxando Salvador como uma cidade multirracial, onde brancos e negros tinham as mesmas possibilidades e igualdade para competir, a ascensão social ocorreria de acordo com a habilidade e atributos pessoal de cada um.

Mais tarde em novo estudo, veio a reconhecer que a ascensão social do negro não seria algo a acontecer concomitante a conquista de posições sociais com melhores colocações, pois negros não eram inseridos nos locais de convivência dos “brancos”, ser advogado ou engenheiro, não era o suficiente para a colocação de igualdade entre negros e brancos. Ainda assim, não se atribuía o racismo como um dos maiores problemas de divisão do país, mantendo se na linha de Pierson, classificava as diferenças entre classes como fator mais preocupante do então momento vivido pela população brasileira.

Esses estudiosos que concluíam a proximidade do fim dos problemas gerados pelas questões raciais baseavam-se no momento histórico da formação cultural da sociedade brasileira. Em 1933 Gilberto Freyre (1994) utilizou suas ideias e convicções na publicação do livro “Casa Grande e Senzala”, fazendo um comparativo entre o que era vivido nos Estados Unidos e aqui no Brasil.

A miscigenação trazida pela política colonial e pela ausência de mulheres brancas evidenciava para Freyre o fim das barreiras raciais – o que ocasionava a ascensão social dos afrodescendentes, já que a negritude desmanchava-se com a nova população que se criava de pessoas não tão negras assim, pardos, mulatos teriam mais possibilidades de adentrar ao mundo dos brancos.

Contrapondo a forte tendência evidenciada pelos estudiosos sobre o falso e ilusório fim dos problemas Raciais, Costa Pinto (1952) em “O negro no Rio de Janeiro, relação das Raças”, trouxe a proximidade existente entre as questões raciais e a divisão de classes, afirmando que ambas existiam, e que partilhavam dos mesmos problemas mesmo tendo cada qual suas especificidades, superar o racismo embutia a intrínseca necessidade de uma reestruturação das classes, o que possibilitaria a mobilidade social, mas que ameaçaria a superioridade estável dos grupos superiores, formados por sua grande maioria de pessoas brancas.

Aceitar a possível ascensão por raça, elevaria a condição social das pessoas negras modificando as esferas das classes, dessa forma os esforços voltavam-se em manter onde estavam os que pela raça eram discriminados e posicionados nas esferas mais inferiores da sociedade, o que sustentava e fortalecia a superioridade branca, conservando o negro desfavorecido e estagnado, impossibilitando a condição igualitária entre as raças.

Pinto, contraria fortemente a ideia da extinção dos mecanismos formais de discriminação, a democracia racial acabou por cristalizar as discriminações étnicas e sociais, encobrindo as pelas questões não raciais, exigir “boa aparência” nos classificados de empregos, era uma forma velada de preterir o negro, considerando-o como desprovido da exigência em questão.

Entre 1872 e 1940 Costa Pinto (1952) apresenta a análise que relaciona a raça, a estratificação social e o negro sempre posicionado de forma inferior com a ocupação em trabalho de baixa remuneração e grande esforço manual e físico, causadores de grande exaustão.

De 1872 à 1940 o censo trouxe a informação de que o negro havia migrado de escravo a proletário, o que poderia ser considerado um avanço na mobilidade do negro, entretanto esse aparente avanço não posicionava o negro de forma que o mesmo pudesse

assumir seu papel como cidadão com deveres e direitos iguais aos brancos, continuava assim afastando o negro, na medida em que a ideia de ascensão omitia as desigualdades entre negros e brancos mantendo o que ainda era se vivo e forte dentro da realidade da sociedade brasileira.

Nogueira (1998) em pesquisa do projeto da Unesco de 1955 defendeu suas ideias seguindo a linha de pensamento de Pinto, em um trabalho voltado para a população de São Paulo, uma nova classe se formava a partir das mudanças demográficas, o empobrecimento de descendentes e os imigrantes vindos em busca do trabalho com o algodão, dentre essas pessoas as que tinham mais instrução passaram a conspirar contra as elites já estabelecidas. Em Ipanema no ano de 1940 Nogueira (1998) salienta sobre mulatos e pardos serem descendentes da elite branca, o que prejudicava a ascensão dos negros, filhos de negros, ser simplesmente negro não permitia o alcance de tal posição.

Dividida em três partes a sociedade era formada pelas dimensões, alta, média e baixa, pretos e pardos pertenciam e mantinham-se na classe baixa, o que evidenciava a divisão social causada pela cor da pele, afastando o negro cada vez mais da possibilidade de emergir, não conseguia sair do lugar, estagnado permaneciam como na escravidão, eram raros os que conseguiam adentrar a classe média, ver o negro evoluir significava pôr em risco o status coletivo da inferioridade negra.

A evidência de que negros estavam nas escalas mais baixa da sociedade era ver a evolução e estabilidade de imigrantes que logo que chegavam conseguiam ocupar cargos e funções mais valorizados na sociedade, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960) em associação ao que foi explicitado sobre a mobilidade social, explanam em Florianópolis, a cor como fator de preconceito e discriminação mantendo as questões existentes na época escravocrata, ainda com o acontecimento que tendia a libertar os negros a “Abolição da Escravidão” as desigualdades entre brancos e negros faziam se presentes no cenário apresentado em Florianópolis, onde a industrialização efetivou-se apenas no pós guerra com poucas oportunidades para os negros.

Florestan Fernandes (1965) retratou o Brasil com um país de expressiva e veloz mobilidade das classes, no entanto o desenvolvimento da população negra era de pouca intensidade, sua condição passada de escravo perpetuava o racismo que se fazia presente interferindo drasticamente na modificação das classes. Para ser parte integrante do mundo dos brancos, negros e mulatos precisavam submeter-se a um processo de branqueamento psicossocial e moral, abandonando sua cultura e ancestralidade. O mito da democracia racial fundamentava-se em alguns negros denominados como pardos que conseguiam

alcançar posições consideráveis hierarquicamente social, de forma condicionada a submissão de transformar-se em branco.

Ter negros pertencendo o mundo dos brancos trazia a ilusória concepção da democracia racial, findando a discriminação, como se o reparo de centenas de anos de sofrimento começasse a se efetivar. Entretanto estudos de 1940 a 1950 mostravam o Brasil como um país intensamente racista, a segregação do negro era real, ainda que não houvesse a separação explícita de negros e brancos, a população negra seguia a margem da sociedade.

O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO E DA URBANIZAÇÃO NA VIDA DO NEGRO BRASILEIRO

Com a industrialização e urbanização do Brasil, renasce a esperança de maiores possibilidades de integração do negro, a mobilidade social da época tendia distribuir os negros em relação as questões socioeconômicas. Entre os anos de 1950 á 1980 o desenvolvimento econômico apresentou -se acelerado e concomitantemente a ele a urbanização cresceu de forma avassaladora, dados do IBGE (2003) revelava um crescimento acima do dobro de habitante, passando de 52 a 119 milhões.

Jose Pastores e Nelson do Valle silva em (1979) trouxeram uma nova visão sobre a mobilidade social do brasil, mostrando em seus estudos questões de como o negro ainda se mantinha estagnado, discriminados sem possibilidades de evoluir financeiramente em esferas inferiores, sem acesso a moradia digna, melhores empregos e ingresso a vida acadêmica. Carlos Hasenbag (1979) reconsidera suas concepções admitindo que o negro ainda não havia se movimentado, ocupando as mais baixas esferas da sociedade. Os brancos seguiam com a forte superioridade, a escravatura que ilusoriamente havia sido encerrada com a Abolição não eliminou o fardo de ser negro no Brasil. Em aprofundamento dos estudos, Valle silva e Hansenbag seguiram, de 1988 a 2000 concluindo que o negro continuava a ser escravizado, mesmo com a industrialização, urbanização e todo avanço tecnológico não havia tido força o suficiente para mudar o cenário, dados do PNAD , apresentavam as diferenças que haviam entre as classes, contudo essa não era a maior problemática da sociedade brasileira, a mobilidade social era ainda mais escassa e evidente entre as raças, o negro eram sempre o mais prejudicado ocupando posição de maior inferioridade.

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO SUBSÍDIO DE ASCENSÃO DO NEGRO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O caminho socioeconômico galgado entre as raças evidenciou que ainda que duas pessoas, uma negra e uma branca pertençam a mesma classe social as oportunidades não acontecem igualmente a ambos, mesmo com igual grau de escolaridade, o branco costuma alcançar melhores posições socioeconômicas devido a cor de sua pele, independentemente de suas competências ou habilidades. Mesmo após tantos anos, hoje o negro ainda sofre racismo, dados estatísticos revelam índices que comprovam que o racismo é uma forma de extermínio da população, o que não vem demonstrado apenas pela mortandade, mas também por outros fatores que excluem, eliminam e acabam por segregar o negro. Em 1999 54,05% sofreram violência policial sendo 16, % mortos mesmo sem antecedentes criminais (Ouvidoria das policias civil e militar do estado de São Paulo). Em uma realidade de 53 milhões de brasileiros pobres, estão os negros em sua maioria, sendo 63%. Nas esferas ainda mais inferiores, os considerados abaixo da linha da pobreza 70% da composição desse cenário são de pessoas negras (IPEA).

A pesquisadora Maria Inês Barbosa (USP) fez um estudo trazendo o racismo como fator predisponente em relação a saúde da população negra, a expectativa de um homem branco seria de aproximadamente 64 anos, já a mulher branca, por volta de 70 anos, enquanto homens e mulheres negros não chegam atingir os 50 anos. Em São Paulo a população divide-se pelas questões raciais, negros vivem em comunidades, grande parte da população mora em bairros periféricos ou comunidades em locais extremos da cidade.

A população negra apresenta o triplo do analfabetismo, um jovem branco chega a dedicar-se de 8,4 anos ao estudo. O que mantém o negro em desvantagem, já que na mesma faixa etária, por volta de 25 anos, o negro cursou 6,1 anos de estudo. Ausente também do mundo acadêmico apenas 2% dos alunos das universidades brasileiras são negros, sendo 97% brancos e 1% orientais, há também a drástica realidade do professor negro ocupando cargos em universidades, em 100 anos neste segmento da educação apenas 1% alcançou esta posição. Em 1963 J.F. Kenedy trouxe a importância de ações afirmativas, que combatesse discriminações, por raça ou gênero como forma de reparar todo aquele histórico passado, no entanto (Gomes, 2001), nos Estados Unidos, não foi bem assim que ocorreu, os brancos, que formavam então uma supremacia, não oportunizaram de fato que ações afirmativas se efetivassem, quem as fez caminhar, foram os negros, através de movimentos, de muita luta por direitos. As ações afirmativas assumem importante papel no reparo dos danos causados e perpetuados aos negros em

relação ao, psicológico, cultural, comportamental, criando referencias, oportunizando novos espaços.

Edward Telles (2003), aponta significativa mudança no cenário nos Estados Unidos, com diminuição da distância de negros e brancos entre os anos de 1960 e 1996, tendo uma importante mudança no Brasil na mesma época, empregos passaram a ser mais ofertados, os negros passaram a ocupar o mercado de trabalho de forma expressiva, aproximando os das posições ocupadas pelos brancos.

No Brasil, existem as políticas de ação afirmativa em favor de índios, mulheres, deficientes, mas quando levantou-se pela primeira vez a possibilidade de cotas para negros na Universidade do Rio de Janeiro, surgiram diferentes opiniões, causando uma polêmica e resistência em torno do assunto. Com a III conferência mundial de 2001 na África do Sul sobre racismo e xenofobia, houve a orientação de que os estados possibilitassem o acesso a pessoas que de alguma forma sofriam discriminação devido a questões raciais. Essa ação desenvolvida foi fator imprescindível para melhores possibilidades de ascensão da população negra. Seguindo a orientação, ministérios do trabalho também estabeleceram critérios para garantir vagas específicas a pessoas da população negra. Democratizando o acesso ao ensino superior, no Rio de Janeiro em 2003 aos alunos negros foram destinadas 40% das vagas das Universidades do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Norte do Fluminense.

Implantar as cotas nas Universidades Brasileiras vai muito além de uma natureza reformista, ela é o resultado de anos de luta em busca do fim da desigualdade social, permitindo a mobilidade do negro, efetivando-a como ferramenta para extinguir toda opressão racial do país. Ser contra as “cotas para negros” é ir contra um processo de libertação de uma grande parcela da população brasileira, muitos afirmam que a existência dessas cotas nada mais é que uma forma de prover a meritocracia, mas se formos a fundo sobre as questões dos méritos chegaremos a conclusão de que um negro sempre estará desprovido do mesmo, uma vez que são oriundos de uma realidade precária, vindos das áreas periféricas com pouco acesso ao estudo, logo também não dispõem de condições de disputar uma vaga em uma Universidade Pública no Brasil. Podemos pensar em um exemplo: duas jovens da mesma idade disputando uma vaga em uma mesma universidade, sendo que a trajetória de vida de uma delas advém de uma hereditariedade branca, estudo em colégios particulares com preparação nos melhores cursinhos, sem ter que se preocupar com um emprego para ajudar no sustento da família, com momentos específicos para descanso e dedicação ao estudo. Já a outra candidata a vaga, negra, percorreu uma trajetória atribulada, responsável por parte do sustento familiar, sendo

também responsável aos cuidados de irmãos mais novos, utilizando apenas o final do dia para dedicar-se ao estudo, em uma escola pública, cheia de desfalques e problemas causados pelo atual sistema de educação do nosso país.

Sendo a vaga ocupada pela candidata branca, pode-se considerar que a vaga não foi conquistada pela maior competência da aluna, e sim por suas oportunidades, que foram maiores devido aos méritos que a ela sempre estiveram presentes. Não ter as cotas significa não sanar este problema, manter a supremacia de um dos lados é impedir o avanço da luta pela igualdade.

Para Telles, o ingresso via uma única prova de admissão, o vestibular, não está baseado no mérito. Passar no vestibular parece estar mais relacionado com as condições do candidato para pagar cursinhos, geralmente caros, de preparação para o vestibular e em dedicar um ano ou mais inteiramente aos estudos para as provas, do que habilidade em ter êxito na faculdade¹ (Telles, 2003, p.287)

Telles também fala sobre a questão das escolas frequentadas pelas classes média branca, que oferece melhor preparação para os alunos passarem nos vestibulares. Especula-se ainda, que permitir o ingresso do negro nas universidades por meio de cotas, seria uma forma de rebaixar a qualidade dos profissionais assim formados, entretanto, ser negro não é a especificidade única para a efetivação do ingresso por meio das cotas, ele também será submetido a um exame, e seu acesso por meio das cotas a eles destinadas, entra como reparação pelas poucas ou quase inexistentes condições de que ele teve acesso. Pesquisa realizada pela UERJ, em um programa de apoio aos estudantes, detectou que alunos que ingressaram pelas cotas, apresentaram rendimento acadêmico superior a porcentagem de alunos que evadiram se comparados aos que tiveram acesso a vaga a provação no primeiro semestre dos alunos cotistas foi superior a 47%, 49% dos alunos que se auto declaram negros e que ingressarão por vestibular. Com reprovação de apenas 7% dos cotistas. Os cotistas também apresentaram baixo índice de desistência do curso apenas 5% deixaram o curso no primeiro semestre, enquanto o abandono entre os não cotistas é 9%.

Ainda em discurso contrário as cotas raciais, discutisse sobre a melhoria das escolas públicas, na educação básica, para que a população que dela utiliza esteja melhor preparada, sem necessitar de um mecanismo como as cotas, o fato é que defender as cotas raciais, não é estar contrário a uma escola pública de qualidade, e sim permitir de forma emergencial a possibilidade de continuar caminhando rumo a igualdade e equidade. Esperar que a educação pública esteja apta a contemplar seus estudantes em todos os

aspectos necessários é manter o negro afastado da vida acadêmica, é impedir que a dívida que esse país tem com o negro comece a ser liquidada.

Politicamente falando, correntes da esquerda e da direita acreditam que a solução para desigualdade entre negros e brancos pode ser sanada com ações afirmativas que beneficiem as classes e não especificamente o negro! Em 2011 o IPEA trouxe dados que nos permitem repensar essa configuração de reparação, explana que as ações realizadas em relação a vida acadêmica e aos anos dedicados aos estudos.

As medidas tomadas em relação aos outros grupos também discriminados, Mulheres, homossexuais, deficientes, passaram a ter significado, desta forma por que não efetivar ações afirmativas em relação aos negros?

[Políticas de ações afirmativas] devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público de primeiro e segundo graus, em políticas de universalização da assistência médica e odontológica, em políticas sanitárias, enfim, numa ampliação da cidadania da população pobre. Não deve haver dúvida, portanto de que não se pode elaborar políticas de ações afirmativas sem que estas sejam respaldadas por políticas de ampliação dos direitos civis, tal como aconteceu nos Estados Unidos versus .O que está em questão, portanto, não é uma alternativa simples, diria mesmo simplista, entre políticas de cunho universalista versus políticas de cunho particularista. O que está em jogo é outra coisa: devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma revolução dos altos, ou devem elas reclamar, de imediato e pari passu, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas[...]? Antônio Sergio A Guimaraes (1999,p.172)

A população brasileira em sua maioria é favorável a mecanismos como as cotas raciais que propiciem a evolução da nação. Quem as rejeita são as classes médias e as elites, inclusive intelectuais. (Guimaraes, 2002, p.71).

Em 2003, A Fundação Perseu Abramo, realizou uma pesquisa com a população brasileira, que resultou a declaração de 59% favorável à política de cotas. Já os que são contrários defendem a ideia de que ~implantar cotas raciais nas universidades é apoiar o racismo, dando ênfase as desigualdades, como se o negro que aceita ocupar uma vaga destinada a ele como forma de reparação e oportunidade de ascensão se auto declarasse como inferior, desprovido de habilidades e competências.

Há ainda uma corrente que alega que cotas para negros poderiam evidenciar e ampliar o racismo no ambiente universitário. O que contraria o que pode de fato acontecer, o desmascaramento do racismo que se faz omitido e velado, mas real e existente em nossa sociedade, o racismo brasileiro é cruel e arrasador, a falsa ideia de que ele não existe mais, só faz preterir e isolar cada vez mais a população negra, negros sul-africanos no apartheid e os segregados nos Estados Unidos tinham maior colocação profissional devido aos seus estudos, alcançavam formação de engenheiro, advogados e médicos, situação que no

Brasil ainda não é real, a população negra ainda está longe de predominar essa realidade profissional advinda de uma vida educacional de qualidade.

As cotas para negros assumem fundamental papel neste cenário, só poderemos pensar em efetiva equiparação social, se colocarmos os negros nas mesmas condições de ocupação social que as dos brancos.

Há ainda argumentos sobre a questão da mestiçagem brasileira, correntes contrárias falam a respeito da população brasileira não estar livre de ter em sua descendência origem afro descendente, o que põe em discussão a questão de que teria então direito as cotas. No entanto afirma Kabenguele Munanga,

[...] confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade cuja essência é fundamentalmente político-ideológica é cometer um erro epistemológico notável. (Munanga, 1999, p. 108).

Precisamos pensar nas consequências de vida que cada pessoa tem em função de suas características físicas, se a pessoa tem de fato uma origem afro descendente precisamos considerar o quanto isso influenciou em sua vida, ser mestiço e não trazer em suas características físicas questões que evidenciem sua negritude, não evidencia a efetiva vivência da segregação que negros brasileiros com evidentes traços negroides sofrem. Assim questiona Guimaraes,

Classificamos ou não as pessoas por sua cor? Consideramos ou não algumas pessoas “brancas” e outras pessoas “negras”? Discriminamos ou não discriminamos as pessoas em termos de cor? Tudo se passa, nessa versão romântica do antirracismo, como se se quisesse negar uma realidade na qual, no íntimo, acredita-se: declara-se que as raças não existem, mas usa-se a classificação de “negros” e “brancos” dos Estados Unidos, como se esta fosse uma classificação racial verdadeira, como se os brancos americanos não fossem, eles próprios, também mestiços; como se eles fossem puros, “cem por cento” brancos. Apenas nossos brancos e que seriam mestiços [...]. (Guimarães, 1999, p. 168-169)

Criar uma nova configuração para o negro, poderia então amenizar toda tensão racial existente, mulatos, morenos e mestiços passaram a ocupar um lugar de menor segregação, não se auto declarar especificamente como negro simula a falsa ilusão de que o caminho para o fim da discriminação estava por acontecer, o que não eleva e abstrai as questões raciais implícitas existentes. Infelizmente essa nova configuração levou as pessoas a fraudarem o sistema de cotas para negros, considerando a auto declaração, muitos se valeram ou assim tentaram para usufruir de um sistema que foi pensado para equiparação social.

De acordo com Teotônio Vilela: e o Núcleo de Estudos da Violência, de 1993:

Ao se falar em igualdade na constituição, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro impõe-se ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de

igualdade, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos. [...] Neste sentido não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade. (Teotônio Vilela)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De 1940 á 1950 pesquisas contribuíram para o fortalecimento do mito da democracia racial, evidenciava-se fortemente negros em camadas inferiores, devido ao passado de escravidão, ter afrodescendentes de traços não tão evidentes, os chamados mulatos, morenos e mestiços ocupando posição social de maior visibilidade, gerava a falsa impressão de que a ascensão do negro era possível. Contudo nem todos estudiosos que se dedicaram as pesquisas relacionadas ao assunto concordavam com esta ideologia. Já era evidente que o racismo se fazia presente, ainda que velado ou sutil, a abolição da escravatura não teria sido necessariamente suficiente para exterminar tamanha desigualdade entre negros e brancos. Ainda assim acreditava-se que a evolução econômica seria capaz de fazer o negro emergir e ocupar melhores colocações nas esferas sociais.

Em 1970, foi possível concluir que negros e brancos ainda não se faziam pertencentes da mesma camada social, o pós-guerra trouxe a evidência de que negros e brancos ocupavam diferentes posições, sendo o negro inferior dentro da organização social do período em questão. Em 1980, as desigualdades raciais evidenciavam a pouca ou nula mobilidade social do negro. Ainda que o negro conseguisse atingir melhores posições socioeconômicas, isso não era o suficiente para mantê-los no alto escalão, formados pela supremacia branca. O caminho percorrido por estudiosos até 1990, ressaltaram que as questões raciais fatidicamente não foram extintas, mesmo com os esforços realizados ao longo da história, o negro se manteve em condição inferior, com poucas possibilidades de mobilidade social.

O que permite a conclusão de as políticas de afirmação favoráveis as cotas raciais precisam ser efetivadas, a fim de extinguir, ainda que a longo prazo, as diferenças existentes entre as raças. Indo de encontro com as reais necessidades de cada região do país, considerando a quantidade populacional de negros que compõem cada um dos estados. Lutar pelo fim dos problemas oriundos das classes sociais não é o suficiente para sanar ainda que paulatinamente a problemática vivida pelos negros. Os quase trezentos anos de escravidão não foram reparados, cotas raciais é apenas um recurso que supõe o início de uma possível mudança, é uma forma de pôr um fim na ideologia da democracia

racial, que serviu apenas como instrumento de obscurantismo do racismo real, presente e arraigado em nossa sociedade.

Defender, implantar e manter as cotas raciais, vai muito além do que dar acesso a população negra ao ensino universitário, políticas afirmativas, levantam o debate de reparação e equiparação social, ao direito do negro de ser, ter e estar em condições melhores do que as que se encontram nos dias de hoje! Vivemos enfim um momento crucial para o desmonte dessa ideologia racista, diversas estâncias da sociedade já pensam em possíveis formas de reparação e equiparação, defender e lutar pela efetivação das cotas raciais não é o necessário para extinguir toda a dívida que se tem com o povo negro, contudo é um meio de iniciação capaz de assumir papel fundamental, como mola propulsora para uma nova configuração social de toda esta nação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales. As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social, classes sociais e grupos de prestígio. Salvador: Edufba, 1996.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Otavio. Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Brasileira, v. 307).

COSTA PINTO, Luís Aguiar. O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. (Coleção Brasileira, v. 276).

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

VALLE SILVA, Nelson.; LIMA, Marcia, HASENBALG, Carlos Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

NOGUEIRA, Oraci. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PASTORE, J. Desigualdade e mobilidade social no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979

VALLE SILVA, N. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Makron, 2000.

PIERSON, D. Brancos e pretos na Bahia: estudo de contato racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. (Coleção Brasileira, v. 241).

VALLE SILVA, N. As duas faces da mobilidade. Revista Dados, n. 21, Rio de Janeiro, 1979.

VALLE SILVA, N. (Orgs.). Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

CARVALHO, José Jorge. Africanidades, Cotas e Questões Raciais. Entrevistadores: Solange Pereira da Rocha, Elio Chaves Flores² e Alessandro Moura de Amorim³.

Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/14006/7928> Acesso em 04 de novembro de 2019.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A Mobilidade Social dos Negros Brasileiros. Brasília, agosto de 2004. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1869/1/TD_1033.pdf >. Acesso em: 10 de novembro de 2019

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas - Sociedade e cultura, 2001 - revistas.ufg.br. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/515> > Acesso em: 12 de novembro 2019



O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA



ELIANE CRISTINA BULGAN BORGES

Graduada em Pedagogia pela FALC (2013), Pós-Graduada em Contos de Fadas pela Faculdade Itaquá (2018). Professora de Educação Infantil na EMEI Floriano Peixoto.

RESUMO

Um dos maiores desafios enfrentados na Educação Infantil é o de conseguir adequar à sala de aula uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças. Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar a importância dos contos de fadas na nossa cultura e seu uso na formação de leitores durante o processo de alfabetização na Educação Infantil. Como proposta para a Educação, objetiva um novo olhar sobre a infância, considerando-se a criança como um todo: lado afetivo e cognitivo de forma igual, proporcionando um estudo introdutório da psique do indivíduo, as intervenções do meio e a ideia que criança tem de si e do outro. Concluiu-se, portanto que, os contos de fadas são importantes sob vários aspectos biopsicosociais. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, eles proporcionam às crianças meios para desenvolver habilidades que atuam como facilitadores do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Educação Infantil; Psicanálise.

INTRODUÇÃO

As histórias infantis, os contos, os mitos e as fábulas são ferramentas espetaculares para sensibilização das crianças com o objetivo de abordar um tema para conseguir mudança de atitudes comportamentais.

Os **contos de fadas** são variações dos contos populares ou das fábulas locais. De modo geral, tratam-se de textos curtos nos quais os heróis ou heroínas encaram grandes obstáculos antes de saírem vitoriosos na batalha contra o mal. Estão repletos de princesas,

príncipes, bruxas, fadas, anões, gigantes, animais falantes e, é claro, muita magia e transformações.

No aspecto pedagógico, é muito relevante trabalhar com a literatura infantil de forma prazerosa, levando a criança a exercitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os contos de fadas podem se valer de intermediários na formação de valores nas crianças, conservando nelas até o período adulto, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância (CARNEIRO, 2019).

Conforme Figueiredo (2019), em sociedades letradas, desde muito cedo, as crianças demonstram interesse e fazem reflexões sobre a função e o significado da escrita. Para que possam escrever de modo autônomo, é preciso que entrem em contato com diversos tipos de textos já a partir da Educação Infantil. O professor deve apresentar aos alunos poesias, receitas, contos, fábulas, lendas, cartas etc.

Os contos de fadas analisados a fundo passam e transmitem simultaneamente significados manifestos e encobertos; falam a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de um modo que alcança tanto a mente ingênua da criança quanto a do adulto (FIGUEIREDO, 2019).

Ao analisar psicanaliticamente, os contos de fada transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, e ao mesmo tempo divertem a quem está lendo. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, esses contos falam do ego e encorajam o seu desenvolvimento ao passo que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão em conformidade com as requisições do ego e do superego (CORSO; CORSO, 2006).

Desse modo, aqui, neste trabalho, o objetivo é fazer uma reflexão psicanalítica sobre o papel dos contos de fadas na Educação Infantil.

Para tanto, utilizou-se com metodologia a revisão bibliográfica, buscando em livros, revistas e sites da Internet a respeito do tema.

Segundo Propp (2003), os contos de fadas têm uma importância muito grande para a criança, visto que é por meio das histórias contadas que ela aprende diversas lições e aprende que os conflitos e problemas se resolvem com muita disposição. E por mais que existam bruxas más (que representam a figura das pessoas que não gostam e querem atrapalhar a felicidade do outro), se você for uma boa pessoa, pode ser feliz e conquistar tudo o que quiser, inclusive com a ajuda dos amigos para acabar com a bruxa má.

De acordo com Bettelheim (2012, p. 199), "O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual". Dessa forma, cada criança, de modo particular, buscará no conto de fadas um significado diferente conforme as suas necessidades e interesses em cada fase de sua vida. Os contos de fadas abordam: medos (Chapeuzinho Vermelho); amor (A Pequena Sereia); a dificuldade de ser criança (Peter Pan); carências (Joãozinho e Maria); autodescobertas (O Patinho Feio) (MARTINS et al, 2019).

Na história, conforme afirma Martins et al (2019), a criança se projeta de forma momentânea nos personagens e mergulha no universo da fantasia, experimentando um contato mais estreito com seus sentimentos e organizando seus conflitos e emoções. Assim, ela cresce e se desenvolve. A história atua como uma ponte entre o real e o imaginário. Como bem esclarece Sunderland (2005, p. 63), "Por meio da história, a criança observa diferentes pontos de vista, vários discursos e registros da língua. Amplia sua percepção de tempo e espaço e o seu vocabulário". Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico, visto que por meio da leitura, "(...) Ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar..." (ABRAMOVICH, 2008, p. 145).

OS CONTOS DE FADAS

Na opinião de Schneider e Torossian (2019), os contos de fadas são muito importantes, pois agradam e instruem as crianças. Neles são narrados fatos muito significativos para as crianças de até mais ou menos oito anos. O conto de fadas pode servir como um instrumento que permite à criança elaborar com mais calma conflitos inconscientes, podendo vivenciar nas histórias sentimentos de tristeza, medo, raiva, etc. Por intermédio de brincadeiras, as crianças podem elaborar algumas pressões inconscientes, possibilitando expressar todo tipo de sentimentos ou conflito.

Nos contos de fadas, a criança pode se identificar com o herói, pode derrotar gigantes, ficar mais bonita, mais corajosa, mais forte. Os espaços instalados na compreensão de uma criança, em razão da imaturidade de seu pensamento e à falta de informação são preenchidos por fantasias. Os contos possibilitam que ela exponha suas fantasias, pois começam de uma forma realista, mas problemática, passam para o conflito, depois a solução desse conflito e finalmente o retorno à casa. Familiarizada com o conto de fada, a criança, compreende que este lhe fala não da realidade cotidiana e sim de uma linguagem simbólica. Ele não tem tempo, nem lugar definido. Essa indefinição inicial simboliza que está deixando o mundo real. O conto

de fada leva à criança a um mundo extraordinário, no final ela é devolvida à realidade de forma segura (BETTELHEIM, 2012).

Conforme Chaves (2019), os contos de fadas apresentam duas figuras que representam sentimentos opostos - amor e rejeição. A criança tem a necessidade de projetar em “alguém” as coisas que para ela parece ameaçadora para serem reconhecidas fora delas. No conto de fadas, as personagens são más ou boas, suas imagens são simples e diretas, possibilitando que a criança ordenar seus sentimentos mais completos e ambíguos, ao ouvir as histórias, a criança começa a pensar em maneiras de ordenar o caos que é sua vida interna, descobre sua identidade e comunicação, além de desenvolver seu caráter.

Os contos de fadas auxiliam a criança a compreender melhor a natureza de sua situação, dando a ela ideias que lhe dão coragem para lutar contra suas dificuldades e esperanças para se chegar a uma solução bem-sucedida (CHAVES, 2019).

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As histórias de ficção e, particularmente, as narrativas advindas do folclore, das lendas, dos contos de fadas, podem ser considerados como a forma mais expressiva que a humanidade tem para demonstrar experiências, e que não encontram condições de se esclarecer no projeto da narrativa. E é por esse motivo que as histórias são tão temidas e importantes (SAWULSKI, 2019).

Os contos de fadas são narrativas simbólicas extremamente simples e primitivas, capazes de passar experiências particulares, complicadas, existenciais emocionais e delicadas, dos adultos, jovens e crianças. Os contos de fadas fazem parte hoje do acervo básico da literatura infantil porque as crianças se apossaram deles, como o público mais aprimorado os considerava uma literatura de menor importância. Porém, não há quem ignore o quanto os grandes artistas, até mesmo autores de todos os tempos, buscaram e buscam inspiração constante nas mostras mais primitivas da sua cultura no folclore (SAWULSKI, 2019).

Todos os contos de fadas giram ao redor de um herói ou uma heroína que descobre sua origem: pai, mãe, terra, cultura. O herói ou heroína vivem sempre problemas grandes e chegam ao momento de impasse em que algo assombroso precisa ocorrer para que tenha

uma saída oportuna. Entram então em ação diversos poderes naturais e sobrenaturais ou mágicos, tanto lado do bem tanto lado do mal, mas sempre havendo um final feliz.

Segundo Martins (2011), assim como o faz de conta, os contos de fadas também ajudam a trabalhar os sentimentos como medos, conflitos e dúvidas. Clássicos da literatura infantil são muito importantes e é uma base eficaz para se trabalhar nas escolas. O prazer que os contos de fadas proporcionam é fantasiado e isso desperta o senso crítico e a capacidade criadora.

Divididos entre o bem e o mal, representados por príncipes, fadas e também por monstros, lobos e bruxas apavorantes, os contos de fadas encantam as crianças e os adultos desde a sua criação. Além do entretenimento, transmitem ainda valores e costumes e ajudam a formar a própria vida por meio de situações opostas e extraordinárias (MARTINS, 2019).

Os contos de fadas têm uma forma clara de entendimento, o que facilita sua leitura e o conhecimento do seu “eu”, levando a criança a entender seus conflitos e medos. Os contos e seu enredo apresentam dramas e dificuldades antes de um final feliz. Trazendo isso para a realidade infantil, desenvolvem-se aspectos cognitivos que auxiliam na maturidade da criança. As histórias têm alegrias, desgostos, amores e decepções (MATTAR, 2019).

Os contos existem desde os tempos mais primórdios da humanidade, embora nem sempre estivessem escritos em livros, passaram de geração em geração e foram mudados conforme a cultura da região.

De acordo com Radino (2011), os contos de fadas são formas imaginárias de representar o que se passa dentro das pessoas, ou seja, os sentimentos. A presença de uma bruxa, de um pássaro, ou de outro personagem mágico, está nos contos de fadas representando uma porção de sentimentos. Os personagens funcionam como um modelo de coragem ou de medo.

Afinal, por que as crianças adoram os contos de fadas e pedem para que sejam contados centenas de vezes? E dessa forma, fazem com que essas narrativas vivam durante séculos. Com os sentimentos vivenciados pelos personagens da história, a criança passa a se identificar e relaciona isso a sua própria vida e isto oferece amplas condições para seu crescimento cognitivo e social. Sobre esse processo de identificação com os personagens do conto, diz Figueiredo (2019, p. 10):

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser

responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto de fadas) exerce sobre o receptor.

Explicar para a criança o significado da história faz com que ela (a história), seja modificada conforme o narrador e que a criança não se interesse pela trama. Então, importante é que a criança interprete e construa a sua imagem perante o que ouve ou lê.

De modo inconsciente e divertido, a criança entra em contato com a sabedoria humana que vem desde os tempos mais remotos, foi guardada na memória dos povos e transmitida pelo “contar histórias”. Disso tira-se uma lição: o “contar histórias”, mais do que entretenimento prazeroso, é uma experiência vital, um exercício de viver. Conforme afirmou Cecília Meirelles (1984, p. 123): “Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem”.

Encontram-se, nesse caso, os contos de fadas, os clássicos universais, mediante mil variáveis das situações narradas, em que trama-se em torno de algumas poucas invariantes, que correspondem às necessidades básicas do ser humano. Assim, por exemplo, em Branca de Neve, na trama criada entre a Rainha madrasta, a Branca de Neve e os Sete Anões, entram em confronto a inveja ou o ciúme que a beleza e a bondade podem despertar; valorizam-se a paciência diante de um destino adverso e a busca de outros caminhos para fugir dele; exalta-se a solidariedade a ser dada a quem necessita; recompensa-se a virtude e castiga-se o mal; exala-se o poder regenerador dos maus, etc. (CARNEIRO, 2019).

São experiências humanas que o imaginário do leitor vivencia de modo inconsciente, e, com isso vai enriquecendo seu mundo interior. Nas “transformações” que são comuns nos contos de fadas (a do Patinho Feio em Cisne, etc.) estão claras as transformações pelas quais todos os indivíduos precisam passar para se realizarem de forma plena quando perseguem um ideal de vida. Assim, em seu interior, a estrutura dos contos de fadas corresponde às coordenadas da vida humana (CARNEIRO, 2019).

Conforme Sawulski (2019), ao ouvirem os contos, as crianças, mesmo sem saber, estão formando as leituras do mundo que auxiliarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas histórias maravilhosas, existe uma verdade vital. Enfim, o que esclarece o continuado êxito dos contos de fadas e dos clássicos infantis em geral é o fato de que sua matéria-prima é extraída de verdades humanas e, portanto, não envelhecem.

Para Azevedo (2019), é necessário dar importância ao significado dos contos de fadas no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Todos os indivíduos que trabalham com educação e saúde concebem esforços para ajustar condições que promovam a integração psicológica. Nesse sentido, os contos de fadas podem ser a receita para envolver a atenção

das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que exigem um desenvolvimento justo.

De forma especial, é possível considerar os contos de fada como pequenas obras de arte, capazes de envolver, de instigar a mente e comover com o destino de seus personagens. Geram impactos em virtude de abordarem experiências cotidianas, e permitirem que seus leitores se identifiquem com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em grande parte, a condição humana diante das provações da vida.

Ainda segundo Azevedo (2019), se não fossem assim tão verdadeiros ao simbolizar o caminho pessoal de desenvolvimento, apresentadas as situações críticas de escolha que invariavelmente se enfrenta, não despertariam nem sequer o interesse nas crianças que buscam neles, além da diversão, um aprendizado apropriado à sua segurança.

As crianças pedem que seus pais lhes contem de novo algumas histórias a fim de reviver sentimentos que vão sendo trabalhados a cada reprodução da história, ampliando assim os significados aprendidos ou substituindo-os por outros mais eficazes, em conformidade com as necessidades do momento (AZEVEDO, 2019).

O lidar com a fantasia nos contos de fadas, é um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano porque favorece a comunicação via imagens simbólicas com as dimensões mais profundas da mente. Por intermédio dos contos de fadas entra-se magicamente a sombra misteriosa do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida.

Finalmente, cabe assinalar que este estudo permite averiguar que a força criadora e a sabedoria profunda, existentes nos contos de fadas e seu amplo conteúdo podem ajudar os homens a encontrar o caminho para a concretização de seus poderes criativos (MATTAR, 2019).

“E quanto àquela criança que adorava ouvir histórias?

O mais importante disso tudo é que nunca esqueçamos a lição... crianças, jovens ou adultas, no mundo das fadas todos seguem encantados e... FELIZES PARA SEMPRE!"

Entender que os contos de fadas não se compõem como uma simples forma de distração infantil por sua tradição popular, mas, tratam o interior do ser humano e funcionam como ensinamento, que ocultam e mostram profundamente os problemas do cotidiano e que são resolvidos pela interferência do da magia, e que isto é de suprema importância para o desenvolvimento da criança.

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

Conforme Bettelheim (2012), para dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções, dilemas edípicos, rivalidades, ser capaz de abandonar dependências infantis, a criança precisa entender o que se passa no seu eu inconsciente. Quando a criança passa a entender todo o processo que acontece no seu interior, ela ganha habilidades para reorganizar e fantasiar todos os conteúdos do seu inconsciente. Com isso, a criança adequa os elementos do inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esses elementos. “É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, ao oferecer novas dimensões a imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só” (BETTELHEIM, 2012, p.16).

Tanto na criança, quanto no adulto, o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento. Quando o inconsciente está reprimido, há um bloqueio que impede a entrada do seu conteúdo no consciente e isto leva a mente consciente a um aprisionamento e, dependendo da pressão que a mente dispõe para reprimir esse conteúdo, poderá levar à mutilação da personalidade (CORSO; CORSO, 2006).

Segundo Bettelheim (2012), os pais levam as crianças a reprimir os sentimentos mais caóticos por acreditarem que elas não devem ser expostas às realidades desagradáveis e que devem cultivá-las com imagens agradáveis e otimistas, fazendo-as fugir do que é realmente real.

Queremos que nossos filhos acreditem que, inerentemente todos os homens são bons. Porém, as crianças sabem que elas não são sempre boas; e com frequência, mesmo quando são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz o que lhes é dito pelos pais, e, portanto faz a criança sentir-se um monstro a seus próprios olhos (BETTELHEIM, 2012, p. 17).

Existe um temor dos pais em apresentar para seus filhos o lado real da vida, omitindo-lhes a dualidade da sua própria natureza, apresentando às crianças apenas o lado agradável e positivo das coisas, mas sabemos que a vida não é só feita de momentos agradáveis, ela possui o seu lado escuro, tenebroso, assim como a vida real. A criança tem consciência desse fato, ela sabe que em si mesma existe um lugar onde habitam o bem e o mal concomitantemente (RADINO, 2011).

Os contos levam a criança a compreender as diferenças entre as pessoas e, por conseguinte, a compreender que as pessoas têm que fazer opções sobre quem querem ser. Essa decisão faz com que a criança desenvolva, no interior, sua personalidade, que é facilitada pelas polarizações dos contos de fadas. “As figuras nos contos de fadas não são ambivalentes, não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade”

(BETTELHEIM, 2012, p. 17). Os contos de fadas estabelecem a base para que a criança possa compreender a existência das diferenças entre as pessoas, e que elas devem tomar sua própria decisão sobre a construção de sua personalidade, tendo a liberdade de fazer suas opções e serem heróis ou vilões.

De acordo com Bettelheim (2012), os contos de fadas conseguem trabalhar as ansiedades existenciais e dilemas com muita propriedade e oferece soluções sob formas que a criança pode compreender no seu nível de compreensão.

Segundo o autor, os contos de fadas trazem à criança conceitos como a possibilidade da vida eterna, o medo da morte e a ansiedade da separação. Isto acontece porque os heróis dos contos só conseguem se encontrar e até encontrar outras pessoas para viverem felizes para sempre, quando este parte para o mundo...

Para Pavoni (2014), hoje, as crianças não crescem mais dentro de uma família numerosa e de uma comunidade bem integrada como era na época em que os contos de fadas foram inventados. Por isso, é importante prover essa nova geração de heróis que partiram para o mundo sozinhos e que mesmo inicialmente não se saindo tão bem conseguiram encontrar lugares seguros e uma profunda confiança interior. “Hoje ainda mais do que no passado a criança necessita do reassseguramento oferecido pela imagem do homem isolado que, contudo é capaz de conseguir relações significativas e compensadoras com o mundo a seu redor” (PAVONI, 201, p. 28).

Ao mesmo momento em que divertem as crianças, os contos de fadas as fazem compreender a si mesmas e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade, já que medo de morrer, a ansiedade de separação e o medo do desamparo não estão restritos a um período particular do desenvolvimento, podendo ocorrer em todas as idades. Nesse sentido, os contos de fadas dão encorajamento. Porém, qualquer que seja a idade só conseguimos nos convencer de uma estória quando ela vai ao encontro com os nossos processos de pensamentos e os contos de fadas percorrem os caminhos pelos quais a criança pensa e experimenta o mundo e por essa razão são tão convincentes para ela.

A PSICANÁLISE NA CRIANÇA

Já sabemos que a psicanálise tem uma importância muito grande para análise do desenvolvimento e da estruturação da personalidade, segundo Klein (1969), é por meio dela que aprendemos que já nos primeiros anos de vida as crianças experimentam não apenas impulsos sexuais e angústias, mas também sofrem grandes decepções.

Para Klein (1969), as crianças trazem ao mundo real suas angústias, aflições e os medos da castração, as quais fazem parte dos sintomas de origem edípicos, porque a relação da criança com a realidade é muito fraca, oscilando sempre entre o real e o imaginário, e é por essa razão que a criança consegue transferir para os símbolos e para a ludicidade as angústias e aflições.

De acordo com Klein (1969), os símbolos e a ludicidade contribuem muito para o fortalecimento do ego, ainda frágil da criança e o ajuda a desenvolver-se, aliviando a carga excessiva do superego, que o pressiona muito mais severamente do que ao ego dos adultos. Mediante a isto o autor descreve que não há como atingirmos o interior, inconsciente da criança, se não usarmos a ludicidade, a imaginação e a fantasia das mesmas.

Considerando que as crianças são facilmente cultivadas e envolvidas pelo imaginário, leva-las a viajar em suas fantasias faz com que as mesmas liberem os conteúdos do inconsciente com muita naturalidade, o que contribui para o seu desenvolvimento já que partes dos sentimentos de culpa são descarregadas. "A criança expressa suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica, por meio de jogos e brinquedos." (KLEIN, 1969. p.30). Mediante essas descobertas o autor ressalta que no início do desenvolvimento o ego está sujeito às pressões precoces de angústias. Por causa da fragilidade ele é exposto às violentas incitações do Id e as ameaças do Superego, e por esse motivo exerce suas faculdades ao máximo para satisfazer ambas as partes.

Segundo a autora, ao brincar a criança procurará superar todas essas pressões causadas pela fragilidade do seu Ego, pois o brinquedo não ajuda somente na superação da realidade penosa, mas ajuda também a criança a dominar seus medos instintivos e perigos internos, pela projeção destas angústias no mundo exterior.

De acordo com Klein (1969), o esforço exercido pelo ego a fim de levar os processos intrapsíquicos para o exterior está associado a uma função mental, que Freud denominou como sonhos traumáticos dos neuróticos. Estes sonhos têm como objetivo restabelecer o controle dos estímulos provocando no indivíduo um estado angustioso, cuja omissão levou a neurose traumática. As tentativas das crianças de dominar as angústias também envolve um controle dos estímulos que provoca no sujeito este estado angustioso. Esse deslocamento dos perigos instintivos e internos para o mundo exterior faz com que a criança não só vença melhor os medos, mas também a prepara para melhor combatê-lo.

Para a autora, todas essas tentativas de ajustamento entre o Superego e o Id não pode ser bem sucedidas na infância, pois a pressão do Id e a severidade do Superego absorve toda a energia do ego. Somente no período de latência, quando o desenvolvimento

da libido e a formação do Superego já estiverem completos o Ego estará mais forte e poderá efetuar acordos entre o Id e o Superego.

Por intermédio dessas ideias, a autora enfatizou a importância de atividades lúdicas para as crianças, visto que elas fazem uma ponte entre a realidade e a fantasia e ajudam a dominar seus medos aos perigos internos e externos, pois durante o prazer da brincadeira são imobilizadas todas as forças do ego. Os jogos infantis transformam as angústias em prazer, pois faz com que a criança por meio da imaginação torne-se livre, com isso suas angústias são aliviadas, e permite que se conheça o que se passa no seu inconsciente.

... brincar é o meio de expressão mais importante da criança. Ao utilizarmos essa técnica lúdica, logo descobrimos que a criança faz tantas associações aos elementos isolados de seu brinquedo quanto o adulto aos elementos isolados de seus sonhos. (KLEIN, 1969. p.31).

Durante as análises, Klein (1969) percebeu também que as angústias nas crianças podem aparecer de várias formas, tais como, dificuldade para se alimentar, medos de coisas inanimadas, inibições para jogar, entre outros. Os sinais são variados e estão todos ligados aos medos, aflições e angústias edípicas. Esses sintomas requerem um olhar atento para que se possa desvendar todos os mecanismos e métodos de representações usadas pela criança, já que a não superação poderá influenciar no desenvolvimento da personalidade da mesma.

Todas as crianças sofrem das neuroses causadas pelas angústias edípicas, porém a intensidade e os sintomas podem ser diferenciados, reconhecer os sintomas e analisá-los a fim de desenvolver métodos que poderão ajudar cada criança na superação destas angústias fará com que os mesmos avancem nos estágios relacionados ao desenvolvimento com êxito e se torne adultos menos neuróticos.

Analisando dois dos processos de desenvolvimento a qual foi nomeado por Freud como estágios do desenvolvimento Klein (1969), concluiu que os impulsos edípicos da criança são liberados pelas frustrações orais e que o Superego começa simultaneamente, a formar-se. Este primeiro estágio oral está inteiramente ligado ao prazer da sucção da criança aos seios da mãe no ato de amamentar, segundo as observações psicanalíticas quando a criança não consegue obter o prazer suficiente na amamentação ela tende a expressar essas angústias por meio das mordidas como forma de compensação. Logo após o estágio oral, segundo o autor aparece o estágio sádico-uretrais que são impulsos voltados para a função urinária, a criança cria fantasias a partir do ato de urinar como forma de aliviar suas tensões.

Segundo Portillo (2019), para Freud esses sintomas angustiantes apresentados pelas crianças nada mais é que a representação da fragilidade do ego que se encontra impotente diante dos instintos a qual a criança é submetida logo ao seu nascimento.

Sobre a psicanálise infantil o que muitas vezes são considerados como falta de educação, malvadeza pelos pais, na criança são apenas sintomas que estão relacionados ao seu desenvolvimento interior, a consolidação do seu ego. As mudanças repentinas de preferências ora pelo pai, ora pela mãe, fazem parte deste processo de tentativas de organização do inconsciente com seu mundo consciente. Há também ocasiões em que a criança projeta nos irmãos mais novos suas frustrações já que o nascimento de uma nova criança contribui bastante no aparecimento dos sintomas edípicos (PORTILLO, 2019).

Em conformidade com a evolução da psicanálise infantil, o autor recorre ao processo de transferência tanto positiva quanto negativa, que se bem trabalhado com as crianças as levarão a compreensão e ao alívio dos sentimentos angustiantes de culpa, impedindo assim que se tornem adultos nervosos e com graves distúrbios de comportamentos.

Na opinião de Klein (1969), não há como identificar o estágio em que a criança se encontra analisando um fato isolado, mas se conseguirmos identificar e trabalhar a cada simbolização que a criança nos passa por intermédio do lúdico propiciaremos a ela um grande alívio e um desenvolvimento psíquico saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que os contos de fadas têm um papel valioso no desenvolvimento da criança, contribuindo psicologicamente de maneira positiva no seu crescimento interno, ajudando-a a lidar com problemas psicológicos do crescimento e integração da personalidade.

Os contos de fadas permitem o aprendizado dos problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções corretas de problemas. As ansiedades das crianças são tratadas com muita seriedade e o principal: com uma linguagem e estrutura que permitem o entendimento da criança, sem situações muito complexas ou ambíguas, por meio de soluções em que o leitor infantil possa entender em seu nível de compreensão.

Os contos de fadas falam das pressões internas graves das crianças, de uma maneira que ela pode entender de maneira inconsciente, oferecendo exemplos de soluções temporárias ou passageiras. Ao contrário das histórias modernas que evitam problemas existenciais, e são cruciais para todas as pessoas: estas histórias não mencionam assuntos como a morte, nem o envelhecimento, enquanto os contos de fadas confrontam a criança com

problemas humanos básicos, transmitindo mensagens à sua mente consciente, pré-consciente e inconsciente.

Os contos de fadas divertem as crianças, esclarecendo também suas dúvidas sobre si mesmas e favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade, mas, além disso, estas histórias são antes de tudo obras de arte, sendo únicas e compreensíveis para as crianças como nenhuma outra.

Entretanto, não são apenas as crianças que podem se beneficiar com estas histórias. No inconsciente, todos os medos tratados nos contos estão presentes em qualquer idade, assim a leitura de tais histórias provoca o encorajamento de crianças muito mais velhas.

Assim, é preciso ter consciência de que os contos de fadas são extremamente importantes para as crianças. Com isso, espera-se que pais, mães, professores e outros responsáveis por crianças entendam seu valor e passem a utilizá-los com mais centralidade da vida das crianças como eram anteriormente.

Sem dúvida, desde o princípio do mundo a milhões de anos, assim antigo também é o ato de contar histórias, e também dessa época elas exerciam sedução, que as narrativas exercem, desde a infância até a velhice. É notável que, em pleno mundo do maravilhoso, do encantado, a tecnologia e a velocidade dos meios de comunicação, os contos de fadas estão sempre presentes. Até os “alheios” podem compreender que o mercado editorial vem sendo invadido pela magia do arrebatador, pelos chamados “clássicos”, da literatura universal ou pelas narrativas surpreendentes, dos contos de fadas. Ao que tudo indica, a realidade concreta que rodeia já não basta é preciso também à parte do abstrato.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

AZEVEDO, E. N. **A importância dos contos de fadas na alfabetização**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-alfabetizacao-762528.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 27ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CHAVES, I. M. **Imaginário e literatura infantil - imagens e simbolismos**. Revista do Centro de Educação UFSM, Vol. 34, Núm. 3, set./dez. 2009. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117112620007>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

CARNEIRO, N. M. O. **Os Contos de Fadas**: mediando a formação da personalidade infantil. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/os-contos-de-fadas-mediando-a-formacao-a-personalidade-infantil-809761.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã - Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHNEIDER, R. E. F; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2019.

FIGUEIREDO, T. A. **A magia dos contos de fadas. Ciclo de Seminários sobre o jogo simbólico**. Brasília: Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo. Disponível em: <[http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/Taicy - CONTOS DE FADA.doc](http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/Taicy_-_CONTOS_DE_FADA.doc)>. Acesso em: 06 nov. 2019.

KLEIN, M. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

MARTINS, V. M. V. S. L. et al. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo da criança**. Disponível em: <<http://www.sitedeliteratura.com/Noticias/2003/vitm.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MATTAR, R. R. **Os contos de fadas e suas implicações na infância**. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Regina%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1984.

PAVONI, A. **Os contos e os mitos no ensino:** uma abordagem junguiana. São Paulo: EPU, 2014.

PORTILLO, V. G. **Jung e os conceitos básicos da Psicologia Analítica.** Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Jung%20e%20a%20psicologia%20analitica.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PROPP, V. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RADINO, G. **Contos de fadas e a realidade psíquica:** a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SAWULSKI, V. **Fruição e/ou aprendizagem através da Literatura Infantil na escola.** Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.Br/neitezel/literaturainfantil/verena.htm>>. Acesso em 12 nov. 2019.

SUNDERLAND, M. **O Valor Terapêutico de Contar Histórias.** São Paulo: Cultrix, 2005.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELIDE FERNANDES DE SOUSA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Uniban 2009; Professora de Ensino de educação Infantil e Ensino Fundamental na CEU EMEI VilaRubi.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo motivar seus leitores a examinar suas percepções acerca dos brincar. Mais do que passa- tempo, as brincadeiras desenvolvem vários aspectos da vida das crianças, como a expressão oral, a audição, corporal, além de que a experiência do brincar deve promover o raciocínio lógico, o convívio resolução de problemas e conflitos e a exploração. Muitos são os desafios hoje encarados por professores e pais que travam verdadeiras batalhas para tirar os filhos de cima do sofá onde muitos preferem ficar com celulares e videogames. Mas é possível apresentar às nossas crianças o quanto prazeroso é se movimentar, o quanto fantástico é o brincar. Percebe-se também o valor do brincar no tocante ao aprendizado e desenvolvimento integral da criança.

Palavras Chave: Brincar, Educação Infantil, Ludicidade, Desenvolvimento, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Com casas cada vez menores, apartamentos cada vez mais fechados e pouca segurança nas ruas, mudou-se e muito a rotina de crianças e seus familiares hoje me dia. Não se vem mais crianças correndo de pique-esconde tarde da noite nas praças e ruelas, não se brinca mais de “taco “ nas ruas sem saída ou mesmo de pega-pega.

Porém é natural do ser humano, mais afluído na infância, mas ainda existente e todas as pessoas a necessidade do brincar, de se descontraí e ter lazer. Se hoje como adultos não brincamos, certamente o fizemos na infância.

É fundamental que os adultos próximos as crianças tenham aceitação do brincar como um direito da criança e compreender a importância do brincar, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades.

O brincar prepara para a vida, pois as regras de convivência trarão qualidade nas ações que absorvemos e é no brincar que trazem tantas representações do cotidiano da vida das crianças.

O ATO DE BRINCAR NA INFÂNCIA

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 natural e muito presente na vida de todos.

Divertindo-se a criança aprende a se relacionar com os colegas e a descobrir o mundo a sua volta. As brincadeiras de faz de conta, são muito reveladoras, e por meio da observação dessas brincadeiras dentro da escola muitas crianças podem ser auxiliadas e até mesmo apontar dificuldades que comprometam seu desenvolvimento pleno.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), Brasil, (1998):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (p.21).

As brincadeiras, sejam lúdicas quanto as educativas, dirigidas ou livres, têm um importante impacto para o desenvolvimento saudável e para a vida psíquica das crianças, uma vez que a ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, resolver conflitos, se colocar no lugar do amigo, tomar uma posição na brincadeira, exercer um papel específico no ato de brincar, sócio afetivas e morais, além de auxiliar a estruturar suas vidas emocionais. Pois enquanto a criança brinca, expressa seus sentimentos, os mais variados possíveis.

"Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém

capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

Quando garantimos tempos e espaços para nossas crianças brincarem ,estamos investindo no futuro de pessoas com maiores possibilidades. O psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) afirma que brincar é sinal de saúde, pois dificilmente uma criança que está bem se nega a entrar em uma atividade lúdica.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004)

Assim sendo de fundamental importância o ato de brincar para o desenvolvimento integral da criança, cabe ao adulto proporcionar e possibilitar o brincar e notem que brincar é coisa séria .

O ato de brincar reside em sua maior importância no fato justamente de ser livre, traz essa conotação de direito da criança, uma ação livre e assegurada à elas, iniciada e conduzida pela própria criança, sendo ela sozinha ou em grupo, sempre com a finalidade de tomar decisões, muitas vezes sem ter ciência do mundo que se pode abrir por traz de sua intenção.

Brincar é reproduzir prazerosamente ações de pessoas que nos rodeiam, como familiares ou cuidadores e até mesmo professores. Muitas vezes e com maior facilidade aqueles que lhe são mais próximos e de maior afeto, ou não, pois existem situações conhecedoras por muitas pessoas de problemas sérios ,como abuso de menores ,por meio de desenhos ou representações no ato de brincar.

O brincar ,direito adquirido e assegurado por meio da lei :

Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

O BRINCAR E O CURRÍCULO

Torna-se impossível pensar num currículo que não surja do diálogo, intercultural entre famílias, crianças e professores. As crianças contribuem trazendo suas experiências de vida, as famílias com seus contextos sociais, culturais, políticos e científico, além da contribuição dos professores, como responsáveis por organizar e conferir a intencionalidade e a prática educativa do cotidiano.

Ações pedagógicas intencionalmente pensadas para composição do currículo na Educação Infantil conforme as normativas das diretrizes curriculares (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17/12/2009) devem trazer como eixos que integrem a brincadeira a fim de garantir experiências ligadas diretamente ao conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais com ampla movimentação, assegurando a individualidade e respeito pela singularidade de cada criança, que favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Possibilitar às crianças experiências de narrativas e leituras, com apreciação e interação da linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes gêneros textuais além de poderem recriar contextos significativos para elas com relação ao cotidiano.

Ampliar a confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas possibilitando situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia das crianças no que diz respeito ao cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

As Diretrizes ainda trazem a necessidade de possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e culturas, no tocante ao conhecimento da diversidade, incentivando a curiosidade, a exploração os questionamentos a apreciação, em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

“Na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogos com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos”. (CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA, 2015, p. 12)

Quando se pensa no currículo na educação infantil que apresente como eixo norteador a brincadeira e as interações é importante que as crianças tenham contato com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura preservando a biodiversidade da vida na Terra, assim como o cuidado que deve ser dispensado por nós desde pequenos.

As práticas pedagógicas devem ainda compor um currículo, que possibilite a interação do conhecimento que as crianças já trazem ,pois essas são seres de direitos produtores de culturas, com outras manifestações e tradições culturais brasileiras.

“Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura, é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual esta inserida. Cada comunidade deve ter direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espalhem as escolhas do grupo” (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES ,2012, p. 55)

O currículo deve emergir do ponto de partida onde a própria criança e o meio o esta inserida sejam considerados e respeitados.

“ A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos em vez de simplesmente com necessidades. Elas tem potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade e maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de se comunicar” (RINALDI,Carlina, 1999, p. 114)

A simples oferta de brinquedos já é o começo da brincadeira. Enquanto se organiza quem é quem na brincadeira, ou se monta a cabana ,já se deu inicio na magia do brincar. As vezes gasta-se mais tempo “arrumando” para começar as brincar do que propriamente a brincadeira em si. Porém é importante saber que só ter os brinquedos e utensílios não é suficiente. O educador precisa saber com clareza sua intencionalidade, convicções e hipóteses a cerca da infância e do brincar.

A observação é outro ponto importante, podendo ser alternados pela participação ativa e direta do professor e a simples observação serena e atenta. No entanto ,que sua observação não se limite a ficar estático no fundo da sala, mas que lhe traga a sensibilidade de intervir quando necessário, não apenas na intervenção de brigas ou conflitos, mas na sugestão de desafios mentais e ,questionamentos e desafios.

Segundo Moysles (et al.,2006) É como se o adulto oferecesse à criança um “andaime” para apoia-la nesse processo.

Não podemos desenvolver um currículo com propostas educacionais que desconsidere seus autores principais ,criança, família e professor ,e seus diálogos que enriquecerão qualitativamente o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento cognitivo do ser humano passa por uma série de etapas, essas certamente sofrem mudanças e alterações especialmente em função da interação com o meio ambiente. A criança desde bem cedo já produz seu dinamismo, pois a todo momento as interações se dão com a realidade, objetos e pessoas.

Essa interação com o meio vem construindo ao longo de sua vida e estruturas mentais que irão compor sua personalidade, em dois processos simultâneos: organizações internas de emoções, sentimentos, desejos, medos e adaptação ao meio. Funções essas que serão acionadas ao longo da vida de todos.

Especialmente na Educação Infantil a brincadeira, por estar tão latente na vida dos pequeninos, não podendo dissociar a mesma do corpo da criança, deve ser vista como um canal potente e imprescindível para aprendizagem, visto que permite, através do lúdico, experimentar a aprendizagem como processo real e significativo. A proposta do lúdico é promover uma aprendizagem significativa na prática pedagógica, é incorporar o conhecimento do mundo, os aprendizados já adquiridos e as novas acomodações. O lúdico promove o rendimento escolar, atribuindo sentido ao conhecimento adquirido.

Assim, Goés (2008, p 37), afirma ainda que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo

São considerados os jogos educativos como ambientes de aprendizagem que não estão diretamente ligados a um conteúdo específico mas tem sua intencionalidade diretamente ligada ao uso do cognitivo, levando assim o aluno às descobertas e busca das respostas estimulando o raciocínio para resolução dos problemas.

Segundo Piaget, o jogo tem uma relação estreita com a construção da inteligência e consequentemente o aprendizado, possuindo uma fina relação afetiva da criança com o jogo e o brincar.

Segundo Vigostky, a ação do jogo está mais relacionada à influência enorme que ele causa no desenvolvimento como um tom da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, é exatamente na diversão que ela aprende. Ao se relacionar com os colegas e descobrir o mundo a sua volta. Por isso tão importante a escola garantir espaços para atividades lúdicas, tanto em sala de aula como em áreas livres.

O que algumas vezes se tona um desafio ,devido as condições arquitetônicas das escolas ,mas é sempre possível, considerar as condições e espaços disponíveis para que as crianças aprendam brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que desde sempre a brincadeira é inerente à criança. Parte dela, e de suma importância para seu desenvolvimento integral de maneira saudável e feliz. Apesar das condições econômicas mudarem em virtude de aspectos, físicos , sociais e locais, as crianças em volta de todo o mundo tem brincado. Se descoberto nas relações e nas ligações possíveis com sua realidade partindo do mundo imaginário que a brincadeira nos permite entrar.

Tem em vista as considerações observadas por vários autores que abordam o tema, fica cada vez mais estabelecido o direito das crianças brincarem cada vez mais. Seja uma brincadeira livre ou dirigida, seja ela só pelo prazer do brincar ou por ser uma proposta pedagógica.

Por todos esses pontos e aspectos tão relevantes , a brincadeira entrou para a escola, e veio para ficar de maneira permanente . Ficou definitivamente no passado a idéia de uma escola com bancos frios e pátios vazios ,onde não se pode correr ou fantasiar. A escola hoje em dia , tem buscado cada vez mais um currículo integrado com a realidade da criança e de sua comunidade, trazendo significados e contribuições marcantes para a infância .

Levando em conta o que foi observado, nota-se que o desenvolvimento e aprendizado das crianças deram um salto no que diz respeito a qualidade do aprender e a forma que ele se dá.

De maneira prazerosa e cheia de sujeitos que produzem cultura com suas ricas contribuições do que trazem. Considerando o tripé para um bom planejamento, criança – família – professor , caminha-se para um planejamento onde todos os aspectos realmente importantes sejam colocados em seus lugares a fim de garantir o aprendizado dessa criança.

Brincando se aprende, pois brincar é coisa muito séria. Com esse norte os documentos norteadores de currículos apresentam ferramentas que são de grande valia para que os adultos em torno dessa criança , assegurem-lhe espaços e materiais que possibilitem uma infinidade de meios para um brincar saudável que produza questões relevantes para sua vida.

Quando as crianças brincam, relações são construídas e desconstruídas constantemente, exercício que implicará em seu futuro, visto que existem experiências que serão exploradas exatamente e apenas na brincadeira, trazendo maturidade e segurança sem situações posteriores.

Conclui-se que pesquisas na área de Educação, especialmente da Educação Infantil, vem apontando em uma única direção, na direção de recuperar cada vez mais as brincadeiras, sejam de rua, de mesa, tabuleiros, faz de conta, livres ou dirigidas, para a construção de uma pedagogia da infância. De várias infâncias, pois nossas escolas cada vez mais ricas com a diversidade cultural promovida pela migração de vários povos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8098/90

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MOYLES, J. ET AL. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artimed, 2006

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Magistério / Secretaria Municipal de Educação. SME/DOT. 2015

CASTRO, Cícera Maria ,BATISTA. **Praticando a Pedagogia na Educação Infantil**. São Paulo , 2007

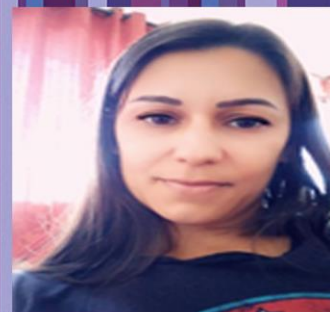
EDWARDS,Carolyn; GANDINI Lella; FORMAM Geroge. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999

Revista Pátio – Educação Infantil nº 27 – Abril / Junho 2011. **Brincar e aprender. A importância do lúdico para crianças pequenas**. (p. 5- 36-37)

Revista Nova Escola – Edição Especial . **Jogos e brincadeiras. 90 sugestões para brincar e aprender** (p. 6-7)



A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS CEGOS



ERIKA DE FARIA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2007); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Mundial/ Campos Salles (2019); Professora de Educação Básica - na EM Ângelo Garcia, Professora de Educação Infantil – no CEI Professora Silvana Aparecida Tobias.

RESUMO

O presente artigo procura estudar as concepções sobre a cegueira, suas causas e o histórico sobre o deficiente no Brasil. Este foi excluído socialmente ao longo dos anos e após muitas lutas estão conquistando gradativamente seu espaço na sociedade, apesar das inúmeras dificuldades, pois ainda precisam conquistar aquilo que está legalmente previsto na legislação que ainda funciona na maioria das vezes somente teoricamente. Jannuzzi traz informações sobre o processo histórico da educação no Brasil, e este é marcado pelo preconceito e pela exclusão, onde apenas alguns tinham o privilégio de frequentar a escola, muitos iniciavam os estudos, mas poucos concluíam. Amiralian mostra como o cego é visto de forma contraditória, de um lado pedinte e de outro lado místico. O objetivo deste trabalho é investigar como os professores estão atuando com estes alunos, quais seus anseios e reivindicações e neste sentido o trabalho será de suma importância para que educadores reflitam sobre a escolaridade de alunos cegos, visto que nos dias atuais estes alunos estão assegurados por lei a frequentarem preferencialmente o ensino regular. A entrevista estruturada contida neste trabalho tem como objetivo obter dados sobre as dificuldades que os professores enfrentam para desenvolver seu trabalho com o deficiente visual, e estes relatam sua insegurança e despreparo para atuar com tais alunos. A presente pesquisa visa contribuir com professores do ensino comum, auxiliando-os em sua prática docente na escolaridade de alunos cegos. De acordo com a Lei Maior a educação é direito de todos, porém, ainda nos deparamos com cidadãos que desconhecem seus direitos e temos nas esferas educacionais alguns profissionais que resistem em

acolher e dar suporte pedagógico a estes alunos por não possuírem uma formação específica na área para atuar com eficiência.

Palavras-chave: Cegueira; Educação; Inclusão; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Após algumas leituras que abordam a temática da deficiência visual, entre eles SAIULYS, FRANCO (2002), MOTA (2003), MASINI (1994), SILVA (2009), que levam a reflexão sobre as reais condições do professor em sala de aula nos dias atuais diante da inclusão de alunos com necessidades especiais surgiu o tema deste trabalho: a atuação do professor com alunos cegos.

Sendo assim, a finalidade deste trabalho é investigar junto a professores do ensino comum, como estes desempenham seu trabalho com crianças cegas incluídas em suas salas. Contribuir para tentar desmistificar a visão que as pessoas em geral têm a respeito da cegueira, deixando de vê-la apenas como incapaz, e sim percebendo as qualidades, capacidades e desejos da pessoa cega e por fim analisar as condições de trabalho de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos especiais na sala de aula. Trata-se de um assunto muito instigador e complexo, visto que a nossa Constituição de 1988 prevê “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, porém, a educação brasileira esteve marcada pela exclusão.

Com o intuito de elucidar os objetivos propostos para este trabalho, faz-se necessário um estudo do processo histórico sobre a pessoa cega na sociedade, obras que expliquem as causas, as características, os métodos corretivos e os processos de reabilitação, tendo em vista que o deficiente esteve excluído de seus direitos por muitos anos. Da mesma forma é importante ressaltar textos que explicitem a educação do deficiente visual e a inclusão dos mesmos na escola regular.

Por meio das leituras é possível perceber que desde os tempos remotos os deficientes estão presentes na sociedade, passaram por momentos de muita dependência e desprezo, além da inexistência de uma escola inclusiva.

Segundo Jannuzzi o início da educação do cego, se dá de forma tímida e encontrou pouca manifestação no país, a educação fundamental teve um desenrolar apagado no Brasil e Amiralian traz um estudo sobre a concepção popular da pessoa cega, deixa claro que o deficiente visual é visto de forma contraditória, ora como inúteis, ora como capazes.

As crianças deficientes eram eliminadas da sociedade pelo fato de não se moldarem ao padrão de beleza e força esperado, sabe-se que os nômades viviam se locomovendo de um lugar para o outro e cada um lutava pela própria sobrevivência, e sendo assim os deficientes acabavam por serem eliminados por suas famílias. Algum tempo depois com a fixação dos povos em um determinado lugar e a domesticação de animais, a construção da própria moradia, a proteção aos mais novos e aos mais velhos, entre outros pode ter culminado para que os deficientes se mantivessem vivos e até admirados.

A intenção de alfabetizar um cego partiu de pessoas influentes, o médico particular de Dom Pedro II tinha uma filha cega, daí surge a preocupação com a educação dessas crianças. Desde então a educação dos deficientes passa por muitas transformações com o intuito de renovar suas práticas pedagógicas e recriar alternativas para superar a exclusão.

A deficiência afeta o homem em sua dimensão social, porém isso não diminui seus direitos e deveres de igualdade perante os demais. Ao longo do processo sócio histórico é possível perceber a luta dos deficientes por seus direitos como estudar, trabalhar, enfim, tornar-se cidadãos numa sociedade marcada por preconceitos e estereótipos.

A escola enquanto espaço social não foge as regras do preconceito e mesmo nos dias atuais continuam reproduzindo estereótipos nesse sentido, sendo assim faz-se necessário uma pesquisa neste âmbito para apontar e demonstrar as potencialidades de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas e/ou psicológicas.

Outra abordagem necessária neste âmbito seria no intuito de disseminar a importância da formação dos professores, para propor práticas adequadas à nova realidade educacional, pois a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular está garantida por lei e muitos ainda se encontram sem formação e o mínimo de conhecimento na área.

No intuito de avaliar casos de inclusão de crianças cegas no ensino comum, foram coletados dados através de entrevista estruturada com professoras do Centro de Educação Unificado Inácio Monteiro, na qual as professoras relatam suas condições de trabalho, o apoio da escola e de profissionais especializados e a experiência de ter alunos cegos na sala de aula.

Neste sentido, o trabalho será de suma importância visando contribuir para que educadores reflitam sobre a escolaridade de alunos cegos, com o intuito de erradicar preconceitos ainda existentes nas instituições escolares e contribuir para a difusão da Educação Especial como sendo um direito inalienável e subjetivo.

CONCEPÇÕES SOBRE A CEGUEIRA

As pessoas cegas são cercadas de preconceitos e estereótipos, isto porque para muitas pessoas a cegueira é o mesmo que fechar os olhos e então surgem inúmeras dificuldades de locomoção, auto-higiene, cuidados pessoais, emocionais, etc.

Segundo Amiralian (1997) a privação deste sentido é perturbadora, em qualquer situação rotineira, se os olhos forem vendados, a pessoa ficará incapaz de realizar qualquer ação que está habituada a fazer.

A concepção popular de uma pessoa cega muitas vezes é contraditória, de acordo com Amiralian,

De um lado, os cegos são concebidos e descritos, nas histórias cotidianas, como pobres, indefesos, inúteis e desajustados. Muitas vezes, são tolos e dignos de piedade: assim, os casos de cegos vendedores de bilhete, ou cegos cancioneiros do Nordeste, que cantam suas mazelas em troca de moedas para a sua subsistência.

Por outro lado, há também a visão do cego possuidor de insights e poderes sobrenaturais. Existe a ideia comum do sexto sentido dos cegos. Os cegos misteriosos, possuidores de dons que os tornam capazes de um conhecimento que ultrapassa o tempo e o espaço, e que está além das aparências (AMIRALIAN, 1997, p. 23).

A visão ocupa cada vez mais um lugar de destaque na vida do ser humano e muitos educadores acreditam que a educação é recebida pela visão, acreditam que somos o tempo todo estimulados pelo mundo visual que nos rodeia, outdoors, vitrines, televisão, computador, etc.

Essa concepção de que ver é conhecer já é muito antiga, quando se deseja dizer que algo é efetivamente verdadeiro, diz-se que é evidente, sem sombra de dúvidas, afirmando que o conhecimento verdadeiro se remete a visão perfeita. Compreendemos assim que a falta de visão causa uma incompreensão, incompetência de conhecer com exatidão o mundo.

Da mesma forma, a visão está relacionada com o pensar e o conhecer que o olhar pode transmitir, fica subentendido que o olhar tem o poder de transmitir emoções, usa-se a expressão de que a pessoa fala apenas com o olhar, a este respeito Amiralian diz que, “concedemos ao olhar o poder de transmitir energia de diferentes qualidades, de ser capaz de induzir o bem e o mal; falamos da “frieza do olhar” que nos paralisa e do “olhar quente” que nos seduz.” (AMIRALIAN, 1997, p. 25).

Para Amiralian (1997) em todos os jargões existentes a visão está sempre afirmando alguma verdade ou negando alguma inverdade, o que deixa bem claro o quanto as pessoas cegas foram e continuam sendo discriminadas pela falta desse sentido, ainda que de forma muito sucinta.

No próximo tópico daremos continuidade de concepções de cegueira com as causas da cegueira.

CAUSAS DA CEGUEIRA

A ausência da visão nos primeiros anos de vida é denominada cegueira congênita e esta pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem o globo ocular e dentre as principais causas estão: retinopatia da prematuridade, catarata, glaucoma congênito e atrofia do nervo ótico.

Uma das consequências da cegueira congênita é a ausência de imagens visuais o que ocasiona outro modo de perceber e construir imagens, de acordo com Domingues,

Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos (DOMINGUES, 2010, p. 31).

A perda da visão que ocorre de forma imprevista ou repentina é denominada cegueira adquirida ou adventícia, ocasionada por causas orgânicas ou acidentes, dentre as principais causas estão: doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas e traumas oculares. A perda da visão nestas condições não deve ser entendida como indicio de dependência ou tutela, a este respeito Domingues diz que,

A superestimação da cegueira como déficit, falta ou incapacidade, e a supremacia da visão como referencial perceptivo por excelência são barreiras invisíveis que travam ou dificultam o desenvolvimento da independência, da autonomia, da confiança, da autoestima e de segurança. Portanto, é preciso acreditar e compreender que a pessoa com cegueira e a que enxerga tem potencialidades para conhecer, aprender e participar ativamente da sociedade (Domingues, 2010, p. 32).

Após as causas da cegueira, veremos no próximo tópico um breve histórico sobre a educação do deficiente visual no Brasil.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE NO BRASIL

A educação dos deficientes no Brasil surgiu de maneira tímida, a primeira Constituição do Brasil de 1824, prometia a instrução primária e gratuita a todos, o que deixa claro que é um direito de todo cidadão. A proposta de ensino previa o ensino de leitura, escrita, contas e os princípios da moral e da doutrina da religião católica, porém não haviam professores

capacitados para tal. E nesse cenário a educação dos deficientes ficou de lado, como cita Jannuzzi, “acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação.” (JANNUZZI, 2006, p. 8 e 9).

A educação do deficiente começa a ganhar alguma notabilidade por pessoas influentes que andavam próximo ao imperador. No município da corte foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), sua origem está atrelada ao cego José Alvares de Azevedo, que estudou em Paris e quando retornou ao Brasil ficou espantado com o abandono do cego e decidiu então traduzir e publicar o livro de J. Dondet História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Que tinha a preocupação em garantir aos alunos um posto de trabalho, de acordo com Jannuzzi, “o IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem ‘repetidores’, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição.” (JANNUZZI, 2006, p. 12).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sofreu influências de pessoas ligadas ao poder político, Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, vem ao Brasil recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França, ficou responsável por organizar o primeiro educandário para o ensino das pessoas surdas.

Fica claro que estas instituições foram muito importantes para a instrução dos deficientes, porém o atendimento era precário, pois de acordo com Jannuzzi (2006) o atendimento era direcionado a 35 alunos cegos e 17 surdos, para uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos em 1872.

Diante desse fato histórico fica evidente que a educação do deficiente no Brasil teve início por interesse de algumas pessoas que eram influentes e estavam preocupadas em dar alguma instrução aos filhos deficientes. Essa educação chegou ao Brasil através da França, mas o que prevaleceu foi o descaso por esta educação e pela educação da população em geral. Para Jannuzzi (2006) não havia nada que fazia a educação urgir, pois nesta época a educação não era necessária como produtora de mão de obra, também na área rural esta não se fazia necessária para pegar a enxada e arar a terra.

Os médicos também foram despertados nesse campo educacional procurando respostas para os casos mais graves, que apresentavam resistência ao tratamento terapêutico. Os médicos perceberam a importância da pedagogia, criando assim instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos. De acordo com Jannuzzi “Ulysses Pernambuco, em 1929, organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatria, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças” (JANNUZZI, 2006, p. 42).

A psicologia nesta educação visava melhorar as discriminações sensoriais até que as crianças pudessem voltar às classes normais. A defesa dessa educação foi baseada no nome da ordem e progresso, evitando assim a geração de criminosos e desajustados socialmente.

Em 1946 a nova Constituição reafirma propostas de redemocratização do país e assegura à União a competência de legislar sobre a LDB, que de acordo com Jannuzzi (2006), vai desencadear todas as discussões em torno do projeto de lei, há a preocupação em estabelecer as bases das escolas de aperfeiçoamento, principais organismos que atuam em relação ao deficiente. Estas reformas isentavam as crianças que apresentavam incapacidades físicas e mentais, para estes surgem as escolas ou classes especiais.

Segundo Jannuzzi,

(...) esse mecanismo de isenção não se limitou a esse tipo de criança. Inclui também as que residiam a distâncias de dois a três quilômetros das escolas (meninas e meninos, respectivamente), os portadores de doenças contagiosas e repugnantes e os miseráveis, isto é, os desprovidos de todos os recursos. (JANNUZZI, 2006, p.105).

Essas classes especiais mostram que a escola era seletiva e elitista, afastando dela os “diferentes”, aqueles que não conseguiam ter sucesso na escola, favorecendo assim o rendimento das camadas mais favorecidas. Se observarmos a escola atualmente o cenário não está muito diferente, todos estão na escola, mas não recebem uma educação de qualidade, os alunos com necessidades especiais por muitas vezes são deixados de lado ou recebem uma atividade mais fácil para realizar.

No próximo tópico veremos o que a legislação brasileira diz a respeito da escolarização dos alunos com necessidades especiais.

A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO

A declaração de Salamanca (Salamanca, 1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, em 1994, organizada na Espanha com a colaboração da UNESCO fornece as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, visto que a ideia de necessidades educacionais especiais passou a incluir os portadores de deficiências.

A declaração de Salamanca (Salamanca, 1994) ampliou o conceito de necessidades especiais, incluindo assim todas as crianças que não conseguem acompanhar os conteúdos escolares demonstrando alguma dificuldade na escola.

De acordo com a declaração de Salamanca (Salamanca, 1994), as escolas devem reconhecer e atender as necessidades dos alunos, adequando-se ao seu ritmo de aprendizagem, garantindo assim uma educação de qualidade para todos, ainda de acordo com o documento é de suma importância que todos aprendam juntos, independente das diferenças ou das dificuldades que possam ter.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) de 1996, reza que a educação especial deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), de 1990, que também garante o ensino das crianças com necessidades especiais na escola regular.

Muitos direitos já estão previstos em lei, muitos aspectos são meramente burocráticos e teóricos, os alunos deficientes estão na escola, porém não tem suas necessidades básicas atendidas, a maioria das escolas não estão adequadas arquitetonicamente para receber estes alunos e os professores não estão capacitados o suficiente para atender essa clientela.

O professor deve ter consciência de sua responsabilidade,

O professor toma consciência das relações entre o que pensa e o que faz, entre suas intenções e realizações, aproximando teoria e prática pedagógica. É um movimento dialético, pois toma a prática pedagógica mais lúcida, coerente e justa (...) possibilita ao professor articular os objetivos mais gerais da educação escolar e a realidade concreta de seus alunos (WARSCHAUER, 1993, p.35).

Nos últimos anos os deficientes foram sendo incluídos nas escolas regulares de ensino, porém, o problema é que esta inclusão vem ocorrendo sem preparo, apoio e condições para oferecer uma educação de qualidade, os professores não receberam formação específica para atender esses alunos, as salas estão superlotadas e na maioria das vezes a equipe docente encontra-se sozinha para atender a todos, e assim evidencia-se que a escola não está se adequando, nem tampouco oferecendo suporte para que os alunos com necessidades educacionais sejam realmente incluídos no sistema educacional regular de ensino.

Meneses diz que

A marginalização e a exclusão social são frutos do 'modelo' de desenvolvimento adotado e só haverá integração econômica e social de toda a população se a justiça, a liberdade e a solidariedade forem adotadas como princípios e valores de uma nova ordem (MENESES, 1998, p.201).

No próximo tópico veremos a metodologia adotada para este trabalho e posteriormente serão apresentados os resultados obtidos.

METODOLOGIA

Para Bardin, a “análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 1997, p.12). Para este trabalho será utilizado a entrevista estruturada, cujas questões envolvem a prática pedagógica do professor com alunos deficientes visuais incluídos nas turmas regulares. A entrevista estruturada tem sido muito utilizada na educação especial, pois esta ferramenta oferece uma praticidade e a possibilidade de indicar respostas mais direcionadas. Silva e Barbosa recomendam esta técnica para “gerar ideias, obter opiniões de pessoas sobre tópicos, conceitos ou demonstrações; obter respostas a uma série de questões” (SILVA; BARBOSA, 2010, p. 154).

A entrevista tem como objetivo avaliar um exemplo de inclusão na escola regular; para isso montei um roteiro de perguntas que pudesse mostrar como uma professora se sente, como age e o que realmente acontece com a inclusão de um aluno especial em uma escola regular, neste caso, um deficiente visual.

A entrevista foi realizada com cinco professoras do CEU Inácio Monteiro, localizada na periferia da zona leste de São Paulo. A entrevista teve como base um roteiro estruturado que foi respondido pelas professoras. As perguntas feitas as professoras encontram-se em anexo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As respostas foram muito parecidas, as cinco professoras relataram que não conheciam nada sobre a cegueira antes de receber o aluno em sala de aula, os alunos foram matriculados após o início do ano letivo e estas não receberam nenhuma formação por parte da escola ou da prefeitura para trabalhar com estes alunos.

Elas relatam que estão recebendo orientações teóricas por parte do AEE, mas sentem falta de uma formação prática, por isso estão buscando auxílio de colegas que já lidaram com esta situação, livros, internet, etc. Os demais alunos são muito solidários com a criança cega, auxiliando-os na locomoção pela escola, por serem crianças de pré-escola as professoras não sentem dificuldades com o conteúdo escolar. Duas professoras relataram que não é possível ainda fazer uma avaliação de sua experiência com este aluno, a outra

professora relatou que a experiência negativa foi não possuir formação específica na área, a experiência positiva foi o fato de não recusar o aluno, o que acontece com muita frequência na escola.

Com base nas entrevistas, é possível verificar a insegurança que as professoras sentem quando recebem um aluno cego em sala de aula, alegando que não possuem formação na área para atender este tipo de aluno. Mas após receberem o aluno, começam a pesquisar sobre o assunto e buscar estratégias pedagógicas para atendê-los e de alguma forma oferecer um atendimento com qualidade.

Nestes casos fica evidente que o trabalho do AEE não está suprimindo as necessidades das professoras, estas anseiam por um apoio que as ajudem a desenvolver os conteúdos na prática e recebem apenas uma orientação teórica, respaldo que encontram facilmente por meio da internet e livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que muitos mitos com relação aos deficientes estão sendo banidos da sociedade, estão deixando de serem vistos como incapazes, visto que muitos deficientes já conquistaram muitos direitos, nos dias atuais circulam por todos os ambientes, frequentam a escola regular e estão entrando no mercado de trabalho.

Ao analisar as condições de trabalho de professores do ensino regular, vemos que a inclusão é possível, mas as pessoas precisam estar abertas a mudanças, os professores precisam de formação para desenvolver um trabalho de qualidade, a comunidade escolar e as famílias precisam de apoio para que os deficientes sejam realmente inclusos.

O sistema educacional ainda não conseguiu oferecer uma educação de qualidade para todos, e nesse sistema embutido de preconceitos e estereótipos, os deficientes ainda lutam pelo direito a educação e pela real inclusão.

Para atuais e futuros professores, as concepções aqui apresentadas, a legislação e a coleta de dados, podem auxiliá-los de forma significativa em suas práticas pedagógicas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que estejam inseridos nas classes regulares.

As crianças não precisam da piedade das pessoas, precisam ser respeitadas enquanto seres humanos e a inclusão não é apenas inserir o aluno dentro de uma sala de aula, mas oferecer condições para que este se desenvolva amplamente e conquiste sua independência.

A verdadeira inclusão é quando todos aprendem juntos, oferecer atividades fáceis e fora de contexto não é inclusão, pelo contrário, é uma forma de afirmar a exclusão e reforçar uma prática preconceituosa que deve ser banida da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenho-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação**, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados: PUC, 2006.
- CLAYETTE, S.; HULLO, A.; MADIGNIER, P.; MAGNARD, P. **As Deficiências Visuais na criança – deficiências e readaptação**. São Paulo: Manole, 1989.
- DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FRANCO, João Roberto. **O significado da cegueira para pessoas que perderam a visão na idade adulta**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2002.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI – 2ª Ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual, orientando professores especializados**. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994.

MENESES, J. G. de C. **Estrutura e funcionamento da básica: leituras educação**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. EDUFRN. Natal, 2008.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência Visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2010

MOTA, Maria da Glória. **A comunicação e a relação interpessoal com o aluno deficiente visual**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC. 2003.

ROMAGNOLLI, Gloria Suely Eastwood; ROSS, Paulo Ricardo. **Inclusão de aluno com Baixa Visão na rede pública de ensino**: Orientação para professores. Curitiba, 2008.

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>.

Acesso em: 15 de novembro de 2019.

SAIULYS, Mara Olympia de Campos. **Sugestões para as famílias de crianças com baixa visão**. Em < <http://www.deficienciavisual.pt/txt-sugestoespara.htm>>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

SILVA, Bruno Santana da; BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. Interação Humano-Computador: **Projetando a Experiência Perfeita**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

SILVA, Maria Odete Emigdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. Revista Lusófona de Educação, 2009, nº13, pp 135-153.

WARSCHAUER. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

Entrevista Estruturada

1. O que você conhecia sobre a cegueira antes de receber este aluno em sala de aula?
2. Na atribuição das salas, os professores foram avisados que haveria um aluno deficiente visual nesta sala? Como você reagiu quando tomou conhecimento?
3. Você recebeu alguma formação ou orientação por parte da escola ou da prefeitura para trabalhar com este aluno?
4. Você tem recebido orientação e apoio por parte do AEE?
5. Você procurou e/ou tem procurado respaldo pedagógico em livros, internet, revistas ou especialistas neste assunto?
6. Qual tem sido a reação dos demais alunos diante da criança cega?
7. Você sente muita dificuldade em realizar seu trabalho com este aluno cego e com os demais por conta da presença deste?

Quais são as suas experiências negativas e positivas depois de ter um aluno cego em sala de aula?



O SURDO E SUA HISTÓRIA E CULTURA



GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Porto Nacional.

RESUMO

É muito importante discutir a inclusão social no ambiente escolar, apesar de haver na atualidade uma abertura em relação ao reconhecimento do surdo como cidadão de direitos e promotor de cultura, ainda falta muito para que esse direito seja garantido e respeitado. Contudo já é possível observar alguns avanços em relação a esses alunos, tanto na composição de leis como no posicionamento a própria comunidade surda e seus familiares têm buscado cada vez mais ganhar espaço e exigido que as políticas que os atendem sejam mais do que palavras em forma de leis.

Entendemos como cidadãos que todos merecem respeito e amparo legal.

Palavras-chave: Aluno; Escola; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Para a realização deste nosso trabalho a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica embasada em autores surdos e ouvintes, abordando assim diferentes pontos de vista. Pesquisaremos um pouco sobre a história da surdez, a educação do aluno surdo, a importância da participação da família e da escola no desenvolvimento da criança surda, as tendências atuais, cultura surda, a língua de sinais e a educação bilíngue.

Diante disso, o presente discutirá o histórico da surdez. A falta de conhecimento e o preconceito em relação às pessoas surdas levaram-nas a segregação, ao preconceito e a exclusão.

As lutas e as conquistas da comunidade surda, a importância da família e da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. A cultura surda e suas particularidades: aspectos linguísticos, família, artes, esportes e lazer, literatura, política e tecnologias.

Alguns conceitos sobre surdez e deficiência auditiva também precisam ser abordados, tal como a surdez do ponto de vista clínico patológico, os graus de perda auditiva. As possíveis causas da surdez; quais os fatores que podem resultar na perda de audição em crianças e adultos.

Políticas Públicas também precisam ser analisada a importância da língua de sinais – a luta dos surdos pela sua regulamentação. O tradutor e intérprete de libras e a regulamentação da profissão. O que dizem as leis sobre inclusão.

A Declaração de Salamanca e as políticas, princípios e práticas que orientam a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais.

A PRODUÇÃO CULTURAL DO SURDO

Ao falarmos sobre a cultura do surdo não podemos deixar de mencionar os seus produtos culturais que são as suas particularidades. Strobel (2009) esclarece que os produtos de uma cultura são os objetos ou materiais produzidos por determinada cultura como utensílios, vestuário, culinária, tecnologia, e não só isso, mas também tradições, valores, hábitos, crenças, arte, entre outros. A produção do povo surdo retrata a sua cultura, as suas atitudes, o seu modo de ver e modificar o mundo. Vejamos alguns dos produtos culturais mais importantes para os surdos de acordo com os estudos de Strobel (2009):

A EXPERIÊNCIA VISUAL

Strobel (2009) caracteriza a experiência visual como um dos artefatos mais importantes para os surdos, porque é através dela que eles interpretam o mundo; é uma maneira diferente de apreender e construir o conhecimento.

Os surdos, por não ouvirem, não aprendem a falar naturalmente como os ouvintes e, portanto, usam o visual para perceber o mundo e tudo que está ao seu redor. Para uma melhor compreensão, vamos observar o que diz Perlim e Miranda (2003) apud Strobel (2009), sobre o assunto:

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a

cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

De acordo com Strobel (2009) os surdos, por intermédio de expressões faciais e corporais, expressam as atitudes dos seres vivos e dos objetos em diversas circunstâncias. Quando uma criança surda não tem contato com um adulto surdo, e nem com a comunidade surda, mas somente com pessoas ouvintes, surgem muitas perguntas em sua cabeça, como por exemplo, se ela vai morrer, pois, por não possuir um vínculo identificatório com um adulto surdo, ela poderá concluir que não chegará à idade adulta, porque não conhece nenhum adulto surdo.

Por essa razão, é muito importante que as crianças surdas se relacionem com outros surdos e tenham acesso à língua de sinais desde pequenas, para que possam se comunicar e tirar suas dúvidas.

O sueco linguista surdo, Wallis (1990, apud STROBEL, 2009, p. 43) afirma que:

Se os surdos têm contato com a língua de sinais desde cedo; assim a criança surda poderia sentir como as outras crianças, fazer perguntas e obter respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso às informações.

Outro exemplo que ilustra a importância da criança surda conviver com outros surdos para esclarecer suas dúvidas é um episódio que a própria Strobel (2009, p.43) vivenciou quando era criança:

Uma vez a empregada doméstica estava lavando o quintal no fundo de casa e eu ficava sentada observando a água suja de lama e sabão correndo até o bueiro. No meio dessa sujeira estava um bicho estranho, de mais ou menos seis centímetros, que estava morto. Assustei-me porque associava com o bicho que vi na televisão noutro dia, um jacaré enorme que comia as pessoas, e tive muitas noites de insônia com medo da existência desse bicho no nosso quintal e que viria me pegar e me comer. Só agora eu entendo que não era jacaré, e sim simplesmente uma lagartixa. Não havia ninguém que me informasse sobre isso.

Novamente Strobel (2009) deixa claro, a relevância do vínculo identificatório da criança surda com o adulto surdo, porque tendo uma língua em comum, que é a língua de sinais, isto estará ajudando a criança a construir uma identidade surda e a sentir-se pertencente a uma comunidade. Acrescenta ainda que a sociedade dificulta e muito a vida do surdo, por não utilizar recursos visuais que possibilitem sua acessibilidade em vários espaços, pois os sujeitos surdos sentem-se perdidos quando estão em locais públicos, onde o meio de comunicação é língua oral.

A autora ainda explica que em uma conversa, o surdo necessita ficar de frente para a pessoa, mesmo que a pessoa esteja a certa distância; se alguém entrar na frente dele,

cortando o contato visual, ou ainda se a outra pessoa virar de costas para ele, o fato é considerado um insulto ou falta de interesse pelo que ele está dizendo. O surdo fica perdido quando perde o seu campo visual, como por exemplo, quando apagam a luz. Para finalizar este tópico, Strnadová (2000) apud Strobel (2009) relata uma experiência que ela vivenciou:

[...] Um grupo de surdos, do qual eu fazia parte, foi visitar uns amigos. [...] a luz do corredor apagou-se. [...] começou o pânico. Não sabíamos onde se encontrava o interruptor daquele andar e não podíamos combinar quem de nós deveria procurá-lo. E se cada um de nós está esperando pelo outro para acender a luz? E se eu não o fizer, e ninguém mais também, por quanto tempo ficaremos nessa escuridão? Parece que todos tiveram o mesmo pensamento e saíram à procura do interruptor. Éramos seis e ficamos esbarrando uns nos outros, sem poder nos comunicar. Essa situação acabou quando um morador entrou no prédio, por acaso, e acendeu a luz.

A LINGUÍSTICA DO SURDO

Strobel (2009) afirma que para construir sua identidade e ter acesso ao conhecimento e as informações é imprescindível o contato do sujeito surdo com a cultura e a comunidade surda em que se usa uma língua em comum: a língua de sinais. O ideal seria que a criança surda tivesse contato com a língua de sinais desde bebês, como a autora mesma cita:

Quando um bebê nasce surdo, ele desenvolve inicialmente as mesmas fases de linguagem que o bebê ouvinte: grito de satisfação, choro de dor e fome, sons sem significados, até mais ou menos seis meses de idade. Quando chega à fase de balbúcio é que começa a ser diferenciado de outro. Porque o bebê ouvinte, podendo ouvir os sons do ambiente ao redor de si, tenta se comunicar emitindo sons, enquanto o bebê surdo, não ouve sons do ambiente e por isto, as primeiras “palavras” não surgem (STROBEL, 2009, p. 48).

Consequentemente ficam com a aquisição de linguagem atrasada e limitada por falta de continuidade e acesso aos conhecimentos e informações externas.

A autora ressalta que pesquisas científicas feitas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, comprovaram que crianças surdas, filhas de pais surdos tem um melhor desenvolvimento da linguagem, do que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois desde cedo tem acesso à língua de sinais.

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isto é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com que se identifiquem e tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano (STROBEL, 2009, p. 49).

Existem pelo mundo, inúmeras variações da língua de sinais, conforme a região, e estas possuem estruturas gramaticais diferentes da língua oral de cada país ou localidade. A língua de sinais pode ainda, sofrer alterações com o passar do tempo, de uma geração

para a outra, podendo mudar o significado de um sinal segundo os costumes daquela comunidade surda. Mesmo com a proibição do seu uso por muito tempo e com o preconceito da sociedade, a língua de sinais resistiu, deixando clara a necessidade de sua utilização pelo povo surdo.

A FAMÍLIA

Segundo Strobel (2009), o nascimento de uma criança surda numa família surda é motivo de muita alegria e satisfação, ao contrário das famílias ouvintes, eles não vêem a criança surda como um infortúnio. Mas quando estas famílias surdas levam seus filhos aos médicos ouvintes, estes os aconselham a não usar a língua de sinais, alegando que com isto acarretaria o atraso da aquisição da língua portuguesa. Recomendavam o uso de aparelhos auditivos, pois argumentavam que “ouvir sons e aprender a falar é melhor do que nada”.

Já em uma família ouvinte, quando nasce uma criança surda, ficam desgostosos e desiludidos e a primeira atitude é levar essa criança a um médico na esperança de encontrar a cura para essa “deficiência”. Essa família, dificilmente procura a comunidade surda, preferindo buscar uma solução para o problema auditivo do filho na medicina, como os aparelhos auditivos e os implantes de cóclea. O maior obstáculo que uma criança surda nascida em uma família de ouvintes encontra é a falta de uma língua em comum. Assim, sentem-se sozinhos e isolados.

Léo Jacobs em sua autobiografia, apud Strobel (2009, p.55) retrata este sentimento de solidão:

Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Sente-se ansiosa por um contato. Sufoa por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende nem se importa. [...] Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação. [...] (apud SACKS, 1990, p.136)

Outro depoimento que também deixa claro as angústias que se passam na cabeça de uma criança surda numa família ouvinte é o da autora surda Laborrit (1994, apud STROBEL, 2009, p. 56).

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em

sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas.

Nas famílias ouvintes, só há diálogo com o surdo quando seus integrantes procuram conhecer e aceitar a cultura surda, procurando transmitir para a criança a todo o conhecimento de que ela necessita. Do lado oposto, nas famílias em que os integrantes são surdos, a língua de sinais já faz parte do cotidiano, assim a criança surda não fica excluída das conversas e nem dos assuntos familiares.

Para a criança surda, “os estranhos, os esquisitos, são os ouvintes”. É o que ilustra o depoimento de um surdo americano, chamado Sam Supalla, nos estudos de Padden; Humphries (2000, apud STROBEL, 2009, p. 58):

[...] Após alguns encontros tentativos, eles tornaram-se amigos. Ela era uma companheira satisfatória, porém havia o problema de sua “estranheza”. Ele não conseguia falar com ela da maneira que conseguia falar com seus irmãos mais velhos e com seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender mesmo os gestos mais simples ou mais rudes. [...] Um dia, Sam lembra-se vividamente, que ele finalmente entendeu que a sua amiga era de fato estranha. Eles estavam brincando na casa dela, quando de repente a mãe dela chegou até eles e animadamente começou a mexer a própria boca. Como se por mágica, a garota pegou uma casa de boneca e levou-a para outro local. Sam estava perplexo e foi para casa perguntar a sua mãe sobre exatamente que tipo de aflição que a menina da porta ao lado tinha. Sua mãe explicou a ele que ela era ouvinte e por razão disto ela não sabia sinalizar; em vez disso, ela e sua mãe falam, movimentam suas bocas para falarem entre si. Sam então perguntou se esta menina e a família dela era as únicas “daquele jeito”. A mãe dele explicou que não, de fato, quase todas as pessoas eram como seus vizinhos. Era a sua própria família que era incomum. Aquele foi um momento memorável para Sam. Ele se lembra de pensar o quanto estava curiosa à menina da porta ao lado, e se ela era ouvinte, como as pessoas ouvintes eram curiosas.

A autora ainda explica que até mesmo os animais domésticos das pessoas surdas, como cachorros e gatos, aprendem a interpretar sinais como o de comer, fazer xixi, passear, entre outros.

A LITERATURA SURDA

Segundo Strobel (2009), a literatura surda abrange diferentes gêneros, como: “poesia, história dos surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais”. A literatura surda refere-se às várias histórias de surdos que conseguiram superar as opressões dos ouvintes, suas vitórias e experiências de vida. Temos também, muitos autores americanos e brasileiros que publicaram livros sobre o surdo e a sua cultura. Desse modo, a história dos povos surdos é passada de geração em geração através da língua de sinais.

Como retrata os autores americanos Padden; Humphries (2000, apud STROBEL, 2009, p. 64):

[...] Primeiro, como em outras culturas, elas são carregadores de história, maneiras de repetir e reformular o passado para o presente. E segundo, nas circunstâncias especiais da Comunidade Surda, estas histórias assumem outro peso: elas são um meio vital de ensinar a sabedoria do grupo para aqueles que não têm famílias surdas.

Strobel (2009) nos conta que na literatura surda também têm piadas surdas, que exploram as expressões faciais e corporais, a língua de sinais e a maneira natural como é contada. Na maioria das vezes as piadas são sobre os ouvintes e sua falta de conhecimento da cultura surda.

Os surdos olham para o seu passado e vêem no presente as muitas realizações feitas pelos precursores da cultura surda, e a literatura surda, constitui-

se num precioso instrumento para a transmissão dessa conquistas as futuras gerações.

ESPORTE, LAZER E VIDA SOCIAL

Como afirma Strobel (2009), da vida social e esportiva do povo surdo fazem parte os casamentos entre surdos, as festas, as reuniões e as atividades nas associações de surdos, e nos eventos esportivos. Uma característica marcante da comunidade surda é a amizade, a lealdade e o casamento entre eles, no entanto, os surdos, filhos de pais surdos são os mais respeitados entre eles, pois isto significa ter uma identidade surda e pertencer a uma cultura surda. Vejamos o que diz Wrigley (1996, apud STROBEL, 2009, p. 68):

A partir de uma visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” – ou seja, uma surdez de nascença – esta ligada à identidade positiva de não estar “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas do som sequencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão desta distração é na cultura dos Surdos uma marca de distinção. Seria melhor ainda se os familiares e até mesmo seus pais fossem também Surdos.

Consequentemente, isso faz com que as famílias surdas almejem ter filhos surdos, porque para eles, isso é uma coisa natural.

Outro exemplo, citado por Strobel (2009, p.69) enfatiza esta visão do surdo:

Duas mulheres lésbicas americanas surdas provocaram críticas de povos ouvintes por deliberadamente optarem por ter um bebê através de inseminação artificial de um homem também surdo, fazendo com que aumentasse a possibilidade de elas terem filho surdo.

As duas mulheres surdas disseram que queriam uma criança que fosse

como elas. Em uma entrevista a um jornal, as mulheres declararam que seriam melhores mães de uma criança surda que uma pessoa ouvinte. Elas acreditam que são capazes de entender mais completamente o desenvolvimento da criança e oferecer melhor orientação e disseram que a escolha não foi diferente da de optar por um determinado sexo.

Outra característica das comunidades surdas é batizar o nome de seus filhos em línguas de sinais, que poderia ser a primeira letra do seu nome ou de acordo com algum atributo física da criança.

É como explicita Dalcin (2006, apud STROBEL, 2009, p. 71):

Os surdos eram “batizados” por outros surdos da comunidade, através de um sinal próprio e que esse sinal seria a identidade de cada um na comunidade surda. [...] a comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade.

Os surdos também gostam de frequentar bailes e festas, mas são poucos os que dançam, porque para eles é mais importante colocar a conversa em dia com um amigo que não vê há muito tempo. Outro espaço visitado pelos surdos são os eventos esportivos. Segundo a autora existe até mesmo uma olimpíada para surdos; a 1ª Olimpíada de Surdos do Brasil foi em 2002, na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. E a cada quatro anos, acontece uma Olimpíada Mundial dos Surdos; a de 2007 foi na Austrália e os atletas surdos, Alex Borges e Alexandre Couto, ficaram em quinto lugar no vôlei de praia. Organizações de surdos também promovem o seu intercâmbio em inúmeros eventos esportivos.

A ARTE E A SURDEZ

Muitos artistas surdos expressam suas emoções, suas alegrias e tristezas, o medo e a revolta, através da arte, seja pelo desenho, pintura, teatro, escultura, etc. Para exemplificar vejamos o diz Strobel (2009, p. 75).

No teatro as expressões através das feições, corpo, e língua de sinais é constantemente praticada pelos sujeitos surdos; por isso, eles têm grande talento para expressar as suas identidades culturais, através dos desenhos no ar: as poesias, as narrativas e as contações de histórias. Existem muitos DVDs de filmes de poetas surdos apresentando suas performances comoventes em língua de sinais.

Strobel (2009) ainda destaca surdos que fizeram sucesso em filmes e na literatura, como a atriz surda americana Marlee Matlin que ganhou um Oscar em 1987 com a sua interpretação no filme “Filhos do Silêncio” e, Emanuelle Laborit, escritora e atriz de teatro e cinema que escreveu o livro “O vôo da gaivota” traduzido para vários países. No Brasil podemos destacar o surdo Nelson Pimenta, que estudou teatro nos Estados Unidos e hoje

é dono da empresa “LSB VÍDEO, que produz livros, jogos didáticos e DVDs em língua de sinais com histórias infantis, poesias e dramatizações na cultura surda”.

A autora ressalta que a música não faz parte da cultura surda, pois são poucos os surdos que entendem e apreciam a música. As músicas ditas “ouvintizadas” são substituídas na cultura surda por “músicas sem som, dançarinos, atores, poetas, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros”.

POLÍTICA

Para o sujeito surdo, hoje a política implica em lutar pelos direitos do povo surdo. Séculos atrás, a política para o surdo tinha um caráter assistencialista, pois o

baixo poder aquisitivo fazia com que o intuito do surdo fosse apenas ajudar uns aos outros em caso de moléstia, desemprego ou morte.

Strobel (2009) confirma que na atualidade, a política esta presente nas associações de surdos que buscam por seus direitos judiciais e de cidadania e destaca ainda dois personagens que trouxeram importantes contribuições nas conquistas do povo surdo:

[...] Ana Regina e Souza Campello, surda de nascença, maranhense, formada em Biblioteconomia e Documentação e Pedagogia, atualmente está fazendo mestrado na área de linguística e doutorado na área de educação em UFSC. A Ana foi uma militante política importante no Brasil, ela desafiou e participou em movimentos na área dos surdos há mais de 30 anos e juntamente com outros surdos líderes criou a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), uma conceituada instituição que defende os direitos dos surdos e sua cidadania (p.79-80).

De acordo com Strobel (2009), que é hoje a presidente da FENEIS, esta é “uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional” que tem defendido e lutado “pelos direitos da comunidade surda brasileira”, e são filiados a WDF - Federação Mundial dos Surdos.

Outro relevante trabalho do povo surdo, segundo a autora, é a busca por uma pedagogia surda, onde as aulas seriam ministradas por um professor surdo, que colocaria em evidência, a língua de sinais, a identidade e a cultura surda.

Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro Então essa criança se sente excluída no processo de formação se sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais. (PERLIN,

2004, apud STROBEL, 2009, p. 81-82).

Foi também por meio de muitas lutas que os surdos brasileiros conseguiram que a língua de sinais fosse reconhecida como a sua língua oficial.

Como cita Costa (2010, p. 44-45), a língua de sinais passa a ser a língua dos surdos e não mais a língua oral, de acordo com a lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.

LEI Nº. 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação a expressão, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se com 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.

Ar. 2º Deve ser garantindo, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas federais e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua de Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Conforme os estudos de Costa (2010), com a promulgação da lei 10.436, a LIBRAS é reconhecida como forma de transmissão de ideias e fatos das pessoas surdas, possui uma estrutura gramatical própria, mas, no entanto, não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Os seus artigos tratam sobre a definição de Libras, sobre o dever do serviço público e das empresas prestadoras de serviços em divulgar a Libras como a língua natural do povo surdo, sobre o auxílio da saúde a todos aqueles que são portadores de deficiência auditiva e, por último, fala sobre como é importante a Educação incluir a

Libras nos seus cursos de formação e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A língua de sinais brasileira deixa de ser apenas uma forma de linguagem, elevando-se ao status de língua oficial do surdo sob forma de lei.

Recentemente, também tivemos o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS como diz a Lei Nº. 12.319 de 1º de setembro de 2010 em seus artigos:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art- 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art.-4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art.- 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art.- 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Somente para finalizar não poderíamos deixar de mencionar uma data que é motivo de orgulho para os surdos: a instituição do “Dia do Surdo”, que é comemorado em muitos

países com algumas variações no dia. Aqui no Brasil o dia do surdo é comemorado no dia 26 de Setembro, pois foi neste dia que foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil.

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DO SURDO

A tecnologia já trouxe muitos benefícios que com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas.

Strobel (2009) cita algumas dessas conquistas:

Destaca-se o Telephone Device for the Deaf (TDD), que é um telefone para surdos; ele é um pouco maior que um telefone comum; na parte de cima tem um encaixe de fone e abaixo um visor onde as palavras aparecem digitadas; possui ainda teclas para que a pessoa possa digitar a mensagem. O inventor do TDD foi Robert Weitbrecht e ele foi trazido para o Brasil dos Estados Unidos, por um pai que comprou para os seus filhos surdos. Esse aparelho facilitou muito a vida dos surdos, e mesmo hoje, com a internet, ainda é muito utilizado.

Outros instrumentos também favoreceram a vida dos surdos, como: campanhas luminosas em casas e em escolas de surdos, despertadores que vibram, celulares que enviam mensagens escritas, a internet (e-mail, chats, sites de comunidades surdas), babás eletrônicas com sinalizadores e na mídia as legendas closed – caption com os intérpretes que sinalizam as programações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abade francês, Charles M. de L'Epee, fundou a primeira escola pública que utilizava sinais como forma de comunicação para os surdos. No entanto, o objetivo final continuava sendo desmutizar o surdo através da oralização.

Tempos depois foi fundado aqui no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), com a aprovação do imperador D. Pedro II e conhecido na época com Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Novamente o método oral foi escolhido como a melhor forma de educar o surdo.

Por muitas décadas, a língua de sinais foi negada, a opinião e os interesses dos surdos ignorados, e a oralidade imposta pelos ouvintes, aceita incondicionalmente.

Porém, muitas foram as batalhas travadas pelos movimentos e organizações de

surdos para que “suas vozes” fossem ouvidas, alcançando assim, vitórias e conquistas, e estando entre as principais, o reconhecimento da língua de sinas como a língua oficial das pessoas surdas e regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da língua de sinais.

A cultura surda foi também objeto de nossa pesquisa, onde analisamos o sujeito surdo como pertencente a um grupo com uma língua, hábitos, ideias, usos e costumes próprios. E quando falamos em cultura, não podemos esquecer que nela estão incluídos os, objetos, vestuário, arte, tradições, tecnologia, entre outros. Nesse sentido, foi exposto alguns produtos da cultura surda, como literatura, arte, vida social, esporte, lazer e política.

No capítulo sobre políticas públicas, analisamos as principais leis sobre inclusão e as suas implicações na vida da pessoa surda e na vida das pessoas portadoras de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Verificamos que a exclusão atinge não só estas pessoas especificamente, mas também os grupos minoritários caracterizados por diferenças raciais, linguísticas ou religiosas, as crianças de rua, as populações que sobrevivem em condições de extrema pobreza e os refugiados de guerras.

A inclusão foi apresentada em importantes documentos, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e a Declaração de Salamanca.

Vimos que estes documentos evidenciam alguns pontos em comum, que são: promover o acesso a uma educação de qualidade a todos, sem exceções, incluindo as pessoas portadoras de necessidades especiais e os grupos minoritários presentes nas sociedades. Salienta ainda, que a educação dessas pessoas deve acontecer, preferencialmente, nas escolas da rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. ***Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e práticas pedagógicas***. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. ***A Educação do Surdo Ontem e Hoje: Posição Sujeito Identidade***. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FONSECA, Vera Regina J R M (org.). Surdez e Deficiência Auditiva: ***A trajetória da infância à idade adulta***. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREEMAN, Roger D.; CARBIM, Clifton F; BOESE, Robert J. ***Seu filho não escuta? Um***

guia para todos que lidam com crianças surdas. Ministério da Justiça - Secretaria de Estados dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1999.

MACHADO, Paulo César. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: UFSC, 2008.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 dez. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RINALDI, Giuseppe et al. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva. Série Atualidades Pedagógicas. Deficiência Auditiva.** Brasília: SEESP, 1997.



LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LITERÁRIAS NO COTIDIANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO



GREICE RUFINO DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade GUAIANÁS, UNIESP 2013; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba 2014; Professor de Ensino Fundamental I – na E. E. Dr. Plínio Caiado de Castro; Professora de Educação Infantil – na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Meu trabalho se resume em mostrar as possibilidades de ampliação da literatura infantil no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental, com intuito de mudar as práticas que vêm sendo aplicadas atualmente, as quais estão transformando as práticas literárias em mero conteúdo de fixação, o que diminui a importância do gênero literário e fazendo da mesma apenas leitura sem objetivo significativo para os alunos. Dividi meu Artigo cujo título é “Literatura infantil e práticas literárias no cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental” em partes, para que assim possam compreender melhor, expondo as bases teóricas dos autores articuladas a fatos pesquisados e minha compreensão, mostrando que é possível trabalhar nas séries iniciais com materiais literários diversos e de qualidade para formar alunos leitores, críticos e com visão diferenciada e múltipla de mundo, não distorcendo a função a que a literatura se propõe, enquanto material pedagógico.

Palavras Chave: Legislação; Literatura; Práticas literárias.

PARA CONHECER E PENSAR

Segundo a Zilbermam, a escola tem função sintetizadora transformando a realidade viva nas disciplinas ou áreas do conhecimento as quais serão apresentadas aos alunos.

Diz também que a escola educa a sociedade para seguir e cumprir as ordens e comandos existentes, neste momento ela faz sua crítica direcionada a escola e a literatura num contexto de pluralidade entre elas, dizendo que a escola e a literatura não se

combinam, pois a literatura traz visão de mundo formando e conduzindo leitores para tornarem-se críticos e atuantes em seu cotidiano de forma ativa e participativa, com objetivo de através da coletividade crítica alcançar a justiça social, porém, mesmo com a percepção do aluno quanto à realidade dos fatos literários, os currículos institucionais conduzem o aluno para manipulação do sistema educacional.

A autora ainda fala que a literatura tem sido e ainda continua sendo usada nas salas de aula não com a finalidade para qual foi direcionada, mas para educar com finalidades políticas, para socializar o aluno para seguir modelos padronizados segundo a necessidade e interesse da elite.

Com tudo o que a autora me apontou, pude entender que foram mostrados os dois lados, o do papel a que a literatura foi proposta e o papel ao qual ela está sendo empregada nas escolas, sendo nosso foco a literatura e suas práticas no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, foi observada a maneira como a literatura vêm sendo empregada nas salas de aula através de minha participação em projetos como o Ler e Escrever, posso falar que acontece como a autora diz, a literatura transformou-se em mera leitura feita na maioria das vezes pelo professor, sem que haja uma socialização e uma relação entre o texto e o desenvolvimento do aluno, tornando-se um aprendizado com pouco ou nenhum sentido para a criança, pois o professor faz sua colocação fragmentada da construção ou do cotidiano do aluno, com isso a leitura e, portanto o trabalho com a literatura torna-se uma atividade vazia.

Devido a estas falhas observadas e também citadas por Zilbermam, tomei como tema para meu artigo “a literatura infantil e as práticas literárias no cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental”, onde falarei com maior profundidade sobre o uso da literatura nas salas de aula e suas práticas no cotidiano do aluno, com intuito de mostrar as falhas e as possibilidades de trabalho para que possamos formar alunos críticos e leitores de mundo, através da literatura e de suas práticas usadas corretamente. Utilizei em minha pesquisa autores como Regina Zilberman (2003), Marta Moraes da Costa (2007), Nelly Novaes Coelho (2000), Ana Maria Machado (2011), a Introdução aos P C N s de Educação Fundamental do 1º e 2º CICLO (1997), o livro sob a coordenação de Francisca Aparecida Paiva e Rildo Cosson Maciel (2010), site da scielo.com.br, a Revista Nova Escola (2009), a Revista Presença Pedagógica (2012), de onde retirei práticas e recursos pedagógicos e muitos conceitos e bases teóricas de diversos autores e pesquisadores da área da educação literária, usando tais conteúdos para basear e fundamentar meu artigo. Com isso foi possível verificar como abordar a literatura infantil em sala de aula através de atividades

criativas e produtivas não somente em sentidos restritos, mas igualmente trabalhos que pudessem demonstrar qual grandeza e variedade criativa estão contidas e são próprias dos textos literários.

Acredito ter atingido meu objetivo não só de mostrar a possibilidade de o professor munir-se de instrumentos literários, mas também de promover em seus alunos o interesse pela leitura da literatura infantil, aumentando assim seu repertório de leituras, leque de palavras, visão de mundo através da literatura, possibilitando o professor avaliar a importância da literatura e contribuição que a mesma pode oferecer na formação de leitores das menores idades através das atividades e recursos literários pedagógicos, respeitando o grau de leitura e estágios de pensamento da criança, e as técnicas desenvolvidas pelos mesmos para narrar ou compor literatura poética como também o seu potencial criativo nos trabalhos propostos em sala com a mediação do professor e com suas intervenções.

A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE OITO ANOS

Até dezembro de 1996 a estrutura do ensino fundamental eram os termos da Lei Federal nº 5.692, de agosto de 1971.

A mesma definia as diretrizes e bases da educação nacional estabelecendo como objetivo geral o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória), proporcionar formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania a todos os alunos.

Generalizaram-se as disposições básicas do currículo, onde estabeleceu o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional tanto para ensino fundamental como para ensino médio.

Porém, uma parte diversificada foi mantida com fins de contemplar as características locais, o que de específica continha nos planos das unidades de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Assim, coube ao Estado formular propostas curriculares que seriam as bases das escolas do Estado, municípios e da rede particular situadas em seu território formando seus respectivos sistemas de ensino.

Tais propostas, quase que em sua maior parte foi reformulada nos anos 80, seguindo as tendências em nível de educação que se propagaram nesse período.

Nos anos 90 o Brasil teve participação na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, a qual foi convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial. Foi resultante desta conferência, a assinatura da Declaração de Nova Delhi

em conjunto com nove países em desenvolvimento e de maior população do mundo e também posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o que tornava capaz a universalização à educação fundamental e a ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Foi elaborado pelo Ministério de Educação e do Desporto um Plano Decenal de Educação para todos que vigoraria de 1993 a 2003, tudo devido ao atual quadro da educação no Brasil e compromissos internacionalmente assumidos.

Esse Plano foi criado como um conjunto de diretrizes políticas em dinâmico processo de negociação, com foco na recuperação da escola fundamental, partindo do compromisso de igualdade de direitos e complementado com a qualidade, havendo avaliações constantes do sistema escolar, visando seu aprimoramento contínuo.

O Plano Decenal de Educação em concordância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação da elaboração de parâmetros claros no campo curricular por parte do Estado, os quais sejam capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, para que o mesmo seja adequado aos ideais democráticos e de busca pela melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

Com leitura atenta do texto constitucional vigente, fica clara a ampliação das responsabilidades do poder público em relação à educação de todos, simultaneamente que a Ementa Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou ensino fundamental, impondo a participação dos Estados e Municípios no que se refere ao financiamento desse nível de ensino.

Consolida-se e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Com isso se vê no art. 22 dessa lei que a educação básica, que integra o ensino fundamental, deve assegurar a todos formação comum indispensável para o exercício da cidadania fornecendo-lhes meios de progresso no trabalho e em posteriores estudos, tal fato dá ao ensino fundamental um caráter de terminalidade simultâneo ao de continuidade.

A LDB reforça a necessidade de assegurar a todos a formação básica comum, o que se faz necessária à formulação de um conjunto de diretrizes com capacidade norteadora dos currículos e de seus conteúdos mínimos, responsabilidade que nos termos do art. 9º, inciso IV, é passada para a União. A LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, com foco em dar conta desse objetivo, reafirmando assim o princípio da base nacional comum o PCN, a ser

complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE NOVE ANOS

Foi sancionada a lei nº 11.274 pelo Presidente da República no dia 06/02/2006 a qual regulamenta o ensino fundamental de nove anos, tendo como objetivo assegurar que todas as crianças tenham um tempo maior de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizado e com mais qualidade.

Existem legislações pertinentes ao tema que são as Leis nº 11.274/2006, PL 144/2005, LEI 11.114/2005, Parecer C N E / CEB nº 6/2005, Resolução C N E/C E B nº 3/2005, Parecer C N E / C E B / nº 18/2005. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 3, de 03 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.

- ✓ Etapa de Ensino – Ensino Fundamental de nove anos – até 14 anos de idade.
- ✓ Anos iniciais – Faixa etária de 6 a 10 anos de idade – duração de 5 anos.
- ✓ Anos finais – Faixa etária de 11 a 14 anos de idade – duração 4 anos.

Sendo que a lei de 06 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade.

Esta alteração da lei dá destaque à necessidade de construção de uma nova estrutura e organização de conteúdos para um ensino agora de nove anos, não devendo haver, portanto a antecipação dos conteúdos e atividades que antes eram compreendidos como adequados à primeira série.

Quanto ao Currículo, documento sobre concepção curricular, terá bases em uma atenção especial e será composto de texto sobre: Currículo e Desenvolvimento Humano Identidades e Trajetórias dos Educadores e Currículo, Currículo Conhecimento e Cultura, Currículo e Organização dos Tempos e Espaços Escolares, Currículo e os Processos de Aprendizagem, Currículo e Avaliação.

Esta lei estabelece que Estados, Municípios e Distrito Federal têm prazo até 2010 para adequar-se as mudanças.

De acordo com o Ministério da Educação é recomendado o uso de jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas como instrumento pedagógico, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo da criança, o que nesse caso faz com que a alfabetização seja entendida como processo que tem hora para iniciar porém não mais para concluir-se.

Com tudo que citamos nas linhas anteriores terminamos esta sessão do primeiro capítulo passando para a segunda sessão da qual falaremos mais abaixo.

BREVE COLOCAÇÃO DA HISTÓRIA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Após a proclamação da Independência a Assembleia Constituinte e Legislativa dá início aos trabalhos, propondo uma legislação particular sobre a instrução com objetivo de organizar a educação nacional.

Com a outorgação da Constituição de 1824 com duração de todo período imperial, teve destaque a educação primária e gratuita para todos os cidadãos.

Em 15 de outubro de 1827 a Assembleia Legislativa aprova a lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Os professores eram formados as pressas e usavam de seu próprio dinheiro para isso, sendo mal remunerados, e sem autonomia devendo seguir os ensinamentos com princípios da moral cristã e da doutrina religiosa, a leitura sobre a Constituição do Império e História do Brasil.

Em 1831 a 1836 surgiram muitas denúncias e muitas transformações e reformas se fizeram necessárias, pois via-se claramente o abandono ao qual estava entregue a educação com relação a concessão de prédios públicos e a disposição de materiais de uso básico e didático.

Podemos observar com isso que a falta de respeito, e a despreocupação para com a educação no país não é um problema atual, sendo um problema antigo e que deve ser encarado como de ordem social e política primeiramente, não querendo com isso dizer que dentro das instituições não há o que fazer, sendo que a nosso ver devem-se transformar as mentalidades para que se possa mudar a educação e transformar instituições, políticas e currículos educacionais.

Nas linhas que se seguem mostrarei também e de forma breve a história do ensino fundamental no Brasil mais atual, a partir do ano de 1971.

Surge agora o novo ensino fundamental que é uma das etapas da educação básica no Brasil, sendo de matrícula obrigatória para toda criança com idade entre 6 e 14 anos, sendo responsabilidade dos pais e do Estado e da sociedade a inserção e a permanência destas crianças, da sociedade por fazer valer a própria obrigatoriedade.

Falarei agora de sua origem que nada mais é que a remontagem do Ensino de Primeiro Grau a qual definiu a fusão do antigo curso primário com quatro a cinco anos de duração, sendo este último considerado até 1971, como ensino secundário.

Tem sua duração ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a englobar a Classe de Alfabetização, com matrícula obrigatória aos seis anos, sendo esta classe a fase anterior à 1ª série que até então não era parte do ciclo, sendo o primeiro formado pelos cinco anos iniciais, sendo desenvolvido em classes usualmente de um único professor regente.

Já o segundo ciclo corresponde aos anos finais, onde o trabalho pedagógico é desenvolvido por um conjunto de professores especialistas em diversas disciplinas.

O foco nos primeiros anos do ensino fundamental é oferecer as crianças e adolescentes estímulos através do lúdico, jogos, leitura, imagens e sons, em especial no primeiro nível.

Com este trabalho diversificado de processos pedagógicos, busca-se a condução da criança ao conhecimento do mundo que a rodeia (pessoal familiar e social).

Já nos anos finais, os adolescentes são levados a aprofundar seus conhecimentos já adquiridos no ciclo anterior iniciando os estudos das matérias que lhe servirão como base para a continuidade de seus estudos no ensino médio.

Desta forma, procurei explicar nessa sessão, um pouco da história do ensino fundamental no Brasil mais antigo e no mais atual.

FINALIDADE E CONTEÚDOS DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na leitura dos PCN's e pesquisas no site "scielo.com.br", como também o site do MEC., falarei nesta sessão das finalidades e dos conteúdos visando o ensino fundamental de nove anos.

A escola tem como função primordial instrumentalizar o aluno para que o mesmo possa compreender a realidade objetivando a formação do aluno como ser histórico, crítico, criador, produtivo e transformador.

O ser histórico refere-se à participação ativa na história que constrói e da história na qual está inserido neste momento por tanto criador, tornando-se crítico no decorrer de seu aprendizado e de sua formação, compreendendo o mundo, analisando as situações e produzindo novos conhecimentos o que irá com certeza transformar a história.

Podemos dizer que a escola tem a finalidade de oferecer ao aluno o conhecimento necessário à compreensão das relações sociais, econômicas e culturais que caracterizam a sociedade em um determinado momento histórico, as quais constituem e configuram o contexto e têm o homem como produto e produtor da história; somente assim o aluno poderá compreender a realidade, intervir e transformá-la.

O conhecimento produzido na escola e sistematizado pela humanidade apresenta-se organizado em áreas de conhecimento, tendo cada uma delas o objeto de estudo e as especificidades que lhe são próprias, contribuindo assim para a formação mais ampla do homem.

Estas áreas do conhecimento no ensino fundamental de nove anos são: Língua Portuguesa, que contribui para que o aluno compreenda a realidade conforme relaciona as diferentes visões de mundo, num espaço em que as práticas de uso da linguagem são compreendidas em sua dimensão histórica, tendo como objeto de seu estudo a própria língua em uso; Matemática, a qual contribui para que o aluno compreenda a realidade através da aquisição do conhecimento matemático historicamente produzido e organizado pela humanidade nas suas relações políticas, econômicas e sociais, tendo como objeto de seu estudo a relação entre número, geometria e medidas, suas representações e uso na sociedade; Ciências, a qual contribui para que o aluno compreenda a realidade conforme possibilita o aluno a compreender a sua constituição biológica, o lugar que ocupa na natureza e de sua dependência em relação à realidade, fazendo também com que o aluno perceba a possibilidade de interferir na dinâmica dessa relação, tendo como objeto de seu estudo o ecossistema, relação de dependência mútua entre os sistemas terrestres físico, biológico e geológico, como também a transformação da matéria em energia e o poder e ação de transformar do ser humano; História, que dá a sua contribuição para a compreensão do aluno sobre a realidade como ciência que explica as origens, a formação da sociedade, tendo como pressuposto básico, as relações de organizar e produzir os bens materiais como fruto do processo dinâmico das contradições que marcam as relações entre os homens e destes com a natureza, tendo como objeto de seu estudo as sociedades humanas numa perspectiva de tempo e espaço; Geografia, a qual contribui para que o aluno compreenda a realidade quando estabelece relações e analisa os fenômenos socioculturais e naturais no espaço, numa dinâmica de interação entre fatores naturais,

econômicos e políticos, tendo como objeto de seu estudo a maneira como o homem ocupa e organiza o lugar onde vive, transformando-o em espaço geográfico; Educação Física, que contribui para que o aluno compreenda a realidade quando entendida como expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma sociedade e dos saberes sistematizados em determinado momento histórico, tendo como objeto de estudo a cultura corporal produzida historicamente pelo homem, ou seja todos os movimentos corporais humanos de maneira consciente e intencional; Arte, a qual contribui para que o aluno compreenda a realidade no sentido de síntese do trabalho criador do homem, e este como síntese das relações sociais, tendo como objeto de seu estudo o trabalho criador na perspectiva das diversas linguagens artísticas, de forma, de movimento, som e representação ou seja no desenho ou pintura, na dança, na música ou no teatro; Fica necessariamente integrada à proposta pedagógica como áreas obrigatórias as Disciplinas de Artes e Educação Física e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira torna-se também componente obrigatório do currículo escolar a partir da sexta série do ensino fundamental.

A LDB propõe um ensino que têm como objetivo principal no ensino fundamental o oferecimento de oportunidade de formação básica para ser cidadão, desenvolvendo suas capacidades globais e a compreensão de conhecimentos e ambientes naturais e sociais, bem como fortalecimento do vínculo de família, dos laços de solidariedade humana para o respeito e tolerância as diferenças em reciprocidade, ou seja, uma educação democrática.

Vendo assim a importância da aquisição de conhecimentos múltiplos para desvelamento da realidade, torna-se fundamental que a escola ao tratar os métodos de adquirir conhecimento, destaque as relações que caracterizam e explicam fatos e fenômenos, destacando-as num contexto que dá ênfase a relação homem / homem e homem / natureza como processo de transformação.

O conhecimento sistematizado e transformado nas áreas do conhecimento específicas contribui para que o aluno compreenda as ações humanas no tempo e no espaço. Com isso o tratamento metodológico deve voltar-se para os objetivos que visam à formação de cidadãos capazes de, compreender os signos e significados com seus códigos existentes na sociedade na qual estão inseridos, como também ler o mundo e conhecer sua própria história, fazendo relação com a história construída pelos homens em espaços e tempos diferentes, localizar-se e entender o espaço onde estão inseridas, as transformações ao longo do tempo, a localização e distribuição da produção humana nos espaços natural e cultural, as transformações e agressões ao meio ambiente, conhecendo-se como ser biológico, conhecendo assim suas funções relacionando-as às dos outros

seres vivos e transformações de matéria e energia, como também as interdependências que ocorrem no ecossistema.

O MUNDO DA LITERATURA E SUAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Nesta parte farei a introdução à história da literatura infantil no Brasil, onde brevemente falarei de seu surgimento, dos primeiros livros de literatura infantil, das mudanças e transformações da literatura infantil desde o século XVII, até os dias mais atuais, sem é claro deixar de citar Monteiro Lobato, que foi o precursor da nova face da literatura no país. Irei apontar também bases teóricas de outros autores como, Costa (2007), Zilberman, Isabel Solé, Coelho (2007) a respeito da literatura infantil.

UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NO BRASIL

No final do século XVII foram produzidos os primeiros livros com destino à criança.

Porém como foram escritos por professores não foram considerados como literatura, tendo como função ensinar valores, hábitos e ajudar a lidar com a realidade social, sendo por esse motivo considerado como leitura utilitária.

Já no século XVIII, com a mudança do conceito da criança, quando a mesma deixa de ser considerada adulto em miniatura e passa a ser vista como ser pensante e com vontades próprias não sendo mais vista como uma tábula rasa, é desenvolvido um tipo específico de literatura para ela, a qual recebeu a denominação de literatura infantil.

Nesta época as crianças, filhos das famílias da elite, tinham acesso à leitura de clássicos enquanto os filhos de famílias da população pobre ou do povo tinham acesso apenas à leitura das lendas e dos contos folclóricos.

Durante essa transformação ocorrida no campo literário, os clássicos foram adaptados e os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas.

Essa literatura infantil chegou ao Brasil no final do século XIX, sendo Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel os primeiros brasileiros a preocupar-se com a literatura infantil no país.

Em 1917 teve início a literatura infantil através de Thales de Andrade, sendo Jansen autor dos Contos seletos das mil e uma noites; Pimentel autor dos Contos da Carochinha; incluindo Coelho Neto, Olavo Bilac e Thales de Andrade.

Monteiro Lobato estreou Narizinho Arrebitado em 1921 e apresentou o mundo da boneca Emília que era para a época a mais humanizada, moderna e encantadora fada.

Ficou bem claro através de nossas pesquisas a importância da literatura e sua breve transformação desde seu surgimento, até os dias de Monteiro Lobato que é quando de fato a literatura toma uma nova forma e um novo rumo na vida da criança e em seu desenvolvimento como leitor crítico.

Coelho (2007), diz em um de seus livros sobre literatura infantil que:

A literatura abre portas e janelas para um mundo que fascina diante de tantos os conhecimentos, curiosidades e maneiras diversas utilizadas e incentivadas nas práticas pedagógicas de ver o mundo, porém a literatura utilitária que vêm sendo pode ser um dos motivadores para a falta de interesse dos leitores para com a literatura infantil (p.30).

Ao contrário nós professores devemos ser os motivadores desta leitura, mas não empregando a literatura de maneira utilitária, somente para responder a questionários sobre os textos, o que não terá sentido algum ao aluno não chamando sua atenção e não despertando o seu interesse.

Trabalhando continuamente a literatura de maneira a formar leitores com visão de mundo ampla e crítica, não só estaremos formando leitores, mas também estaremos formando o aluno para o ofício da escrita, sem esquecer-se da formação competente para a produção de textos diversos, com originalidade, criatividade, as quais são consideradas habilidades de grande valor social, e imprescindível para uma inserção social digna nos diferentes espaços produtivos.

O IMPORTANTE PAPEL DO LEITOR NO USO DA LITERATURA INFANTIL

Segundo Costa (2007), o termo literatura classifica e distingue texto de escrita imaginativa, começando a ser empregado no final do século XVIII, sendo o termo usado com sentido semelhante ao de hoje.

Segundo a autora no livro de Madame de Stael foi mostrado que textos científicos descrevem a realidade, apoiando-se no raciocínio lógico, sendo que os textos literários dedicam-se a construção de uma realidade paralela apoiando-se no imaginário. A literatura

a qual nos referimos é aquela que tem relação direta e exclusiva com a arte da palavra, com a estética e o imaginário.

A literatura infantil é então por sua vez um objeto cultural, compreendida por histórias ou poemas que cativam e cativavam que seduzem e seduziam as crianças no decorrer dos séculos; embora muitos livros ou em sua maioria serem de literatura adulta, com modificações para público infantil e sem esquecer que o adulto é quem escreve a literatura para a criança, sendo que jamais ele deixará de ser ou pensar como adulto.

A literatura infantil segundo Costa (2007) deve ser trabalhada dentro da sala de aula, pois o contato com diferentes gêneros textuais possibilita a criança a compreender as diferenças e similaridades entre eles, o que fará com que a criança identifique o texto real e o fictício e que fatos e objetos ou personagens só serão possíveis de se encontrar no texto literário nunca em sua vida real ou cotidiana. A linguagem literária é ligada ao inconsciente, em reproduzir o real, trabalha com a palavra em estado de arte. A partir daí a criança tenta conhecer através do texto diferentes modos de olhar e compreender os textos literários oferece ao aluno o prazer por sua beleza e o poder descobrir novos recursos linguísticos.

A literatura trata de assuntos e temas que relacionam-se com a vida do aluno, como sentimentos, afetos, medos, desejos e experiências, mesmo que seja através de animais falantes, pois eles são compreendidos como ficção, a criança conhece a realidade de que animais não falam, a não ser na literatura dos livros.

Outro aspecto de socialização é o fato da criança criar imagens mentais a partir das imagens verbais dos textos de literatura infantil.

A relação entre aluno e textos sortidos onde existe muito da literatura imaginária faz com que a criança busque o entendimento do mesmo, a identificação, criando com isso a visão crítica.

Em seu livro “Metodologia do Ensino da Literatura Infantil”, Costa (2007) diz da escola e de seu compromisso com a ação de ensinar a ler e escrever, ações que dependem e relacionam-se com o conhecimento da língua e seus usos sociais.

Ele ainda diz mais, que o bom texto literário relaciona a linguagem usada no cotidiano fazendo-a presente de forma mais bonita e falando de assuntos, sujeitos e situações narradas que não são tão comuns em nosso cotidiano, cabendo a escola desempenhar seu papel de instituição social e ao professor seu papel de mediador do ato de ler, mostrando ao aluno as diferenças existentes nos textos literários que extraem do cotidiano e do corriqueiro formas narrativas com poesia rica e extraordinária.

Costa (idem) ainda fala que a escola tem em seu papel também, o de oferecer oportunidade de crescimento ao leitor seja através do contato com a diversidade literária sendo ela temas ou formato da escrita ou ainda por problematização ou sistematização de ideias, usando uma argumentação que seja coerente e com bases.

Através de minha pesquisa com bases na teoria da autora Marta Moraes da Costa, quero demonstrar como é possível trabalhar a literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, que segundo autora Regina Zilberman é possível fazer para formar leitores competentes, porém revendo as formas como a literatura infantil vêm sendo aplicada nas salas de aula e preparando professores desde sua formação para que com competência possam desenvolver atividades e atender à indicação de bons livros os quais irão motivar o leitor; Sendo que tal tarefa deve ser para motivar jamais para desmotivar ou apenas o usar a literatura infantil como função moralizadora dos textos, sendo que a literatura infantil pode contribuir para que o aluno tenha melhor desempenho nas demais disciplinas, pois auxilia para a compreensão nas problematizações na matemática, como para crescimento pessoal, psicológico, de relações e cultural de todas as crianças que se utilizam da literatura infantil.

Com este trabalho sendo desenvolvido nas escolas com consciência e competência, poderemos diminuir os maus resultados que estudantes brasileiros obtiveram em testes que medem a qualidade e a quantidade de leitura.

A literatura infantil trata ficcionalmente o real, não deixando de estar relacionado a ele, faz com que a criança através das palavras enxergue e reconstrua as noções de felicidade na família, do estudo, do sofrimento, de perda onde a criança aprende a lidar com as dificuldades da vida ao identificar-se com o personagem, por ambos serem crianças, como foi o caso da personagem Emília de Lobato.

Segundo Costa (idem), professor e aluno devem trabalhar em coletividade na aprendizagem com textos literários, e tal aprendizagem envolve diversos personagens, como o autor construtor das intenções e fantasia da literatura, o aluno leitor que está na busca de diversas leituras, partindo de seus conteúdos e experiências obtidos em outras leituras buscando o sentido na nova literatura infantil, e o professor que media com sua maturidade, conhecimento e metodologia, estando pronto a possibilitar um ambiente propício e enriquecedor de leitura, através de ações conjuntas e eficazes de leitura compartilhada.

Para que o trabalho dentro de sala de aulas e dê como realizado adequadamente, deve haver a interação do componente autor, obra e leitor, devendo existir a sintonia entre ambos partindo do pressuposto que o autor ao escrever um texto literário infantil lança o

desafio ao aluno leitor de viver a aventura lendo e conhecendo, acreditando no que lê mesmo sabendo não ser real, sendo que o texto por sua vez o concreto deste desafio e indispensável para a relação entre dois pensamentos e dois pensadores, onde o autor e leitor usam de seus processos de interpretação para o real e para a linguagem literária.

Ao final ficou claro que ao se criar um ambiente que favorece a leitura, se constrói pouco a pouco na mente do aluno a imagem da leitura como atividade de prazer e que enriquece, trabalhando não somente o vocabulário, mas as estruturas das poesias e das narrativas, onde a criança aluno leitor, aprende a trabalhar com a temporalidade dos contos que seriam o antes e o depois das ações, aprendendo a diferenciar e reconhecer herói e vilão, a compreender a importância da ação narrativa, das imagens de movimento, a presença das imagens de comparação, as metáforas e sinestesias.

Isabel Solé, também fala que:

O modo lento e progressivo da leitura necessita da intervenção do professor sendo esta adequada estando vinculada a princípios que nortearão e que devem ser conhecidos como o significado da leitura, que deve ser visto como um aprendizado para encontrar o sentido e o interesse no que lê, aprendendo a considerar que é capaz para realizar as tarefas que a leitura lhe propõe e sentir a gratificante experiência de emoção da aprendizagem (1992, p.29).

Com isso Costa (idem) nos deixa claro a finalidade maior da metodologia da literatura infantil que é “a de promover ao leitor criança uma leitura com qualidade” para que o mesmo sintasse recompensado ao ler, seja para ter aprendido ou por ter vencido obstáculos, ou mesmo pela emoção que sentiu ao ler poemas ou narrativas.

Por tanto podemos concluir que a literatura constitui-se em um gênero de texto específico, marcado pela beleza de sua linguagem, onde conhecer e entender a mesma significa participar da cultura de um povo, onde a leitura da mesma pode exercer diferentes funções dentro da escola, como levar informação, educação, como também persuadir ou expressar uma opinião ou ideia.

Na próxima sessão falaremos de algumas bases teóricas da autora Nelly Novaes Coelho (2000), sobre o importante papel do leitor dentro das práticas literárias.

Segundo bases teóricas do livro de Coelho, capturamos algumas ideias básicas sobre o papel do leitor no uso da literatura infantil que se seguem nas linhas a baixo.

UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No final do século XVII foram produzidos os primeiros livros com destino à criança.

Porém como foram escritos por professores não foram considerados como literatura, tendo como função ensinar valores, hábitos e ajudar a lidar com a realidade social, sendo por esse motivo considerado como leitura utilitária.

Já no século XVIII, com a mudança do conceito da criança, quando a mesma deixa de ser considerada adulto em miniatura e passa a ser vista como ser pensante e com vontades próprias não sendo mais vista como uma tábula rasa, é desenvolvido um tipo específico de literatura para ela, a qual recebeu a denominação de literatura infantil.

Nesta época as crianças, filhos das famílias da elite, tinham acesso à leitura de clássicos enquanto os filhos de famílias da população pobre ou do povo tinham acesso apenas à leitura das lendas e dos contos folclóricos.

Durante essa transformação ocorrida no campo literário, os clássicos foram adaptados e os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas.

Essa literatura infantil chegou ao Brasil no final do século XIX, sendo Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel os primeiros brasileiros a preocupar-se com a literatura infantil no país.

Em 1917 teve início a literatura infantil através de Thales de Andrade, sendo Jansen autor dos Contos seletos das mil e uma noites; Pimentel autor dos Contos da Carochinha; incluindo Coelho Neto, Olavo Bilac e Thales de Andrade.

Monteiro Lobato estreou Narizinho Arrebitado em 1921 e apresentou o mundo da boneca Emília que era para a época a mais humanizada, moderna e encantadora fada.

Ficou bem claro através de nossas pesquisas a importância da literatura e sua breve transformação desde seu surgimento, até os dias de Monteiro Lobato que é quando de fato a literatura toma uma nova forma e um novo rumo na vida da criança e em seu desenvolvimento como leitor crítico.

Coelho (2007), diz em um de seus livros sobre literatura infantil que:

A literatura abre portas e janelas para um mundo que fascina diante de tantos os conhecimentos, curiosidades e maneiras diversas de ver o mundo, porém a literatura utilitária que vêm sendo utilizada e incentivada nas práticas pedagógicas pode ser um dos motivadores para a falta de interesse dos leitores para com a literatura infantil. (2007, p. 20)

Ao contrário nós professores devemos ser os motivadores desta leitura, mas não empregando a literatura de maneira utilitária, somente para responder a questionários sobre

os textos, o que não terá sentido algum ao aluno não chamando sua atenção e não despertando o seu interesse.

Trabalhando continuamente a literatura de maneira a formar leitores com visão de mundo ampla e crítica, não só estaremos formando leitores, mas também estaremos formando o aluno para o ofício da escrita, sem esquecer da formação competente para a produção de textos diversos, com originalidade, criatividade, as quais são consideradas habilidades de grande valor social, e imprescindível para uma inserção social digna nos diferentes espaços produtivos.

O IMPORTANTE PAPEL DO LEITOR NO USO DA LITERATURA INFANTIL

Segundo Costa (2007), o termo literatura classifica e distingue texto de escrita imaginativa, começando a ser empregado no final do século XVIII, sendo o termo usado com sentido semelhante ao de hoje.

Segundo a autora no livro de Madame de Stael foi mostrado que textos científicos descrevem a realidade, apoiando-se no raciocínio lógico, sendo que os textos literários dedicam-se a construção de uma realidade paralela apoiando-se no imaginário. A literatura a qual nos referimos é aquela que tem relação direta e exclusiva com a arte da palavra, com a estética e o imaginário.

A literatura infantil é então por sua vez um objeto cultural, compreendida por histórias ou poemas que cativam e cativavam que seduzem e seduziam as crianças no decorrer dos séculos; embora muitos livros ou em sua maioria ser de literatura adulta, com modificações para público infantil e sem esquecer que o adulto é quem escreve a literatura para a criança, sendo que jamais ele deixará de ser ou pensar como adulto.

A literatura infantil segundo Costa (2007) deve ser trabalhada dentro da sala de aula, pois o contato com diferentes gêneros textuais possibilita a criança a compreender as diferenças e similaridades entre eles, o que fará com que a criança identifique o texto real e o fictício e que fatos e objetos ou personagens só serão possíveis de se encontrar no texto literário nunca em sua vida real ou cotidiana. A linguagem literária é ligada ao inconsciente, em reproduzir o real, trabalha com a palavra em estado de arte. A partir daí a criança tenta conhecer através do texto diferentes modos de olhar e compreender os textos literários oferece ao aluno o prazer por sua beleza e o poder descobrir novos recursos linguísticos.

A literatura trata de assuntos e temas que relacionam-se com a vida do aluno, como sentimentos, afetos, medos, desejos e experiências, mesmo que seja através de animais falantes, pois eles são compreendidos como ficção, a criança conhece a realidade de que animais não falam, a não ser na literatura dos livros.

Outro aspecto de socialização é o fato da criança criar imagens mentais a partir das imagens verbais dos textos de literatura infantil.

A relação entre aluno e textos sortidos onde existe muito da literatura imaginária faz com que a criança busque o entendimento do mesmo, a identificação, criando com isso a visão crítica.

Em seu livro “Metodologia do Ensino da Literatura Infantil”, Costa (2007) diz da escola e de seu compromisso com a ação de ensinar a ler e escrever, ações que dependem e relacionam-se com o conhecimento da língua e seus usos sociais.

Ele ainda diz mais, que o bom texto literário relaciona a linguagem usada no cotidiano fazendo-a presente de forma mais bonita e falando de assuntos, sujeitos e situações narradas que não são tão comuns em nosso cotidiano, cabendo a escola desempenhar seu papel de instituição social e ao professor seu papel de mediador do ato de ler, mostrando ao aluno as diferenças existentes nos textos literários que extraem do cotidiano e do corriqueiro formas narrativas com poesia rica e extraordinária.

Costa (idem) ainda fala que a escola tem em seu papel também, o de oferecer oportunidade de crescimento ao leitor seja através do contato com a diversidade literária sendo ela temas ou formato da escrita ou ainda por problematização ou sistematização de ideias, usando uma argumentação que seja coerente e com bases.

Através de nossa pesquisa com bases na teoria da autora Marta Morais da Costa, quero demonstrar como é possível trabalhar a literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, que segundo autora Regina Zilberman é possível fazer para formar leitores competentes, porém revendo as formas como a literatura infantil vêm sendo aplicada nas salas de aula e preparando professores desde sua formação para que com competência possam desenvolver atividades e atender à indicação de bons livros os quais irão motivar o leitor; Sendo que tal tarefa deve ser para motivar jamais para desmotivar ou apenas o usar a literatura infantil como função moralizadora dos textos, sendo que a literatura infantil pode contribuir para que o aluno tenha melhor desempenho nas demais disciplinas, pois auxilia para a compreensão nas problematizações na matemática, como para crescimento pessoal, psicológico, de relações e cultural de todas as crianças que se utilizam da literatura infantil.

Com este trabalho sendo desenvolvido nas escolas com consciência e competência, poderemos diminuir os maus resultados que estudantes brasileiros obtiveram em testes que medem a qualidade e a quantidade de leitura.

A literatura infantil trata ficcionalmente o real, não deixando de estar relacionado a ele, faz com que a criança através das palavras enxergue e reconstrua as noções de felicidade na família, do estudo, do sofrimento, de perda onde a criança aprende a lidar com as dificuldades da vida ao identificar-se com o personagem, por ambos serem crianças, como foi o caso da personagem Emília de Lobato.

Segundo Costa (idem), professor e aluno devem trabalhar em coletividade na aprendizagem com textos literários, e tal aprendizagem envolve diversos personagens, como o autor construtor das intenções e fantasia da literatura, o aluno leitor que está na busca de diversas leituras, partindo de seus conteúdos e experiências obtidos em outras leituras buscando o sentido na nova literatura infantil, e o professor que media com sua maturidade, conhecimento e metodologia, estando pronto a possibilitar um ambiente propício e enriquecedor de leitura, através de ações conjuntas e eficazes de leitura compartilhada.

Para que o trabalho dentro de sala de aula dê como realizado adequadamente, deve haver a interação do componente autor, obra e leitor, devendo existir a sintonia entre ambos partindo do pressuposto que o autor ao escrever um texto literário infantil lança o desafio ao aluno leitor de viver a aventura lendo e conhecendo, acreditando no que lê mesmo sabendo não ser real, sendo que o texto por sua vez o concreto deste desafio e indispensável para a relação entre dois pensamentos e dois pensadores, onde o autor e leitor usam de seus processos de interpretação para o real e para a linguagem literária.

Ao final ficou claro que ao se criar um ambiente que favorece a leitura, se constrói pouco a pouco na mente do aluno a imagem da leitura como atividade de prazer e que enriquece, trabalhando não somente o vocabulário, mas as estruturas das poesias e das narrativas, onde a criança aluno leitor, aprende a trabalhar com a temporalidade dos contos que seriam o antes e o depois das ações, aprendendo a diferenciar e reconhecer herói e vilão, a compreender a importância da ação narrativa, das imagens de movimento, a presença das imagens de comparação, as metáforas e sinestesias.

Isabel Solé, também fala que:

O modo lento e progressivo da leitura necessita da intervenção do professor sendo esta adequada estando vinculada a princípios que norteiam e que devem ser conhecidos como o significado da leitura, que deve ser visto como um aprendizado para encontrar o sentido e o interesse no que lê, aprendendo a considerar que é capaz para realizar as tarefas que a leitura lhe propõe e sentir a gratificante experiência de emoção da aprendizagem.(2000, p.27).

Com isso Costa (idem) nos deixa claro a finalidade maior da metodologia da literatura infantil que é “a de promover ao leitor criança uma leitura com qualidade” para que o mesmo sintasse recompensado ao ler, seja para ter aprendido ou por ter vencido obstáculos, ou mesmo pela emoção que sentiu ao ler poemas ou narrativas.

Por tanto podemos concluir que a literatura constitui-se em um gênero de texto específico, marcado pela beleza de sua linguagem, onde conhecer e entender a mesma significa participar da cultura de um povo, onde a leitura da mesma pode exercer diferentes funções dentro da escola, como levar informação, educação, como também persuadir ou expressar uma opinião ou ideia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei a importância da literatura infantil para o cotidiano dos alunos das séries iniciais, não só por inseri-los no mundo dos símbolos quando a criança coloca-se no lugar dos personagens e juntos vivem as situações diversas, de sentimentos como a perda, a felicidade, o sucesso entre outros.

Entendi que a literatura oferece a criança que lê a possibilidade de viajar a outros lugares e mundos sem sair do lugar, e apenas com os olhos de outras pessoas conhecê-los, fazendo suas construções mentais mais complexas e mais marcantes a cada livro que lê, sendo de suma importância na formação leitora do aluno.

A criança por meio dos livros pode observar não somente os padrões de escrita como também as imagens com seus significados que revelamos comportamentos e atitudes, as quais fazem a criança compreender e relacionar as diferentes formas dos sujeitos representarem o mundo e a realidade.

Com isso, ao propormos práticas de leitura com recursos de qualidade a nossos alunos, estaremos favorecendo seu desenvolvimento como criança e como leitor, auxiliando assim no seu crescimento cognitivo, afetivo e social, cooperando para sua vida saudável como cidadão.

Devemos nós como professores e mediadores destas crianças, acreditar em nosso potencial e estarmos prontos para mudar, acompanhando as mudanças que já são constantes em nossa sociedade.

Como mediadores devemos atentar para os avanços tecnológicos que levam os alunos cada vez mais a procurar apenas as leituras constantes nos equipamentos modernos como computadores, tablets e outros, procurando cada vez menos a literatura dos livros, focando suas fontes de pesquisa nos meios eletrônicos, e por tanto nosso papel

preparar nossos alunos e novos leitores para os perigos e para as novas experiências em aprender a encontrar fontes seguras, porém nunca abandonando a literatura palpável existente que são os livros.

Nossas crianças de hoje século XXI devem ser mais bem compreendidas pelos professores, pois as mesmas já não são como as crianças de anos atrás, devendo os docentes oferecer-lhes materiais de trabalho renovados e de boa qualidade, sendo estas crianças de hoje mais adultas que as de ontem, merecendo livros e literatura que relacionem-se com a realidade e época em que vivem.

Em meu artigo, tive como propósito mostrar que tanto o receptor quanto o emissor, mudaram suas intenções, pois agora o autor busca com sua literatura manter a criança com os pés no chão, vivo na realidade, abordando problemas sociais imediatos, usando de escritos literários mais realistas e sociais; em outro lado o receptor busca novas descobertas e já não se prende mais as atividades literárias presas aos papéis e ao antiquado que busca apenas fixar conteúdos.

Deve por tanto o professor ampliar através da literatura compromissada com o real imediato, a visão de mundo da criança, buscamos assim provar que a literatura infantil pode sim ser trabalhada para formar alunos críticos que compreendam o mundo que os rodeia, com atividades que envolvam a textos literários diversos e que usem da interdisciplinaridade e a intertextualidade como recurso e prática pedagógica no cotidiano das séries iniciais de maneira consciente e objetiva, crítica responsável, fundamentada, planejada, utilizando do conhecimento prévio do aluno e trabalhando coletivamente e individualmente quando necessário, mediando e fazendo interferências e intervenções quando necessário, usando a avaliação para complementar o aprendizado e o entendimento do aluno, usando da mesma para reformular didáticas, atividades e promovendo o desenvolvimento global dos alunos através de metodologias renovadas e criativas, porém devendo sempre ser consciente e com objetivos concretos.

Com isso a literatura infantil deixará de ser aplicada em sala de maneira utilitária e conteúdista, sem objetivos que leve o aluno a compreender a literatura, suas maravilhas, sua arte e beleza, com todo seu encanto e sabedoria que pode tornar o aluno conhecedor da arte das letras, da oralidade, dos contos e de seus personagens e figuras que apesar de fantasiosos encontram-se muitas vezes presente no cotidiano de cada criança, relacionando as suas vivências e experiências com as vivências e experiências de cada criança, mostrando que nem tudo é fantasia e nem tudo é realidade no mundo da literatura infantil.

Esperamos que tenhamos conseguido nos expressar através de nossas palavras expondo o que foi proposto como tema de pesquisa que foi “Literatura Infantil e práticas literárias no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental.”.

REFERÊNCIAS

APARECIDA Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

COSTA, Marta Moraes Da. **O professor e a leitura, a semeadura no campo da história**. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p.

MARTA, Moraes de Costa. Metodologia do Ensino de Literatura Infantil. Ed. Intersaberes, 2007.

MEIRELLES, Elisa. **Literatura na Educação infantil: para começar, muitos livros**. Disponível em: Revista nova escola. Ed. 234. Ago/2009. Acesso em: 29/12/2019

Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

OLIVEIRA, FR. **O ensino da literatura infantil na formação de professores: quais sentidos?** . Disponível em: scielo.com.br// SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NEGATIVA E DAS ATITUDES DO EDUCADOR, À LUZ DE JEAN-JAQUES ROUSSEAU



JOSÉ GILTON PAZ LEITE

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2006); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2009); Mestre em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Damião e Diretor da Escola Estadual Irmã Charlita, em São Paulo/SP.

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de analisar o conceito de educação negativa e as atitudes que um educador deve possuir para reconstruir, segundo Jean-Jacques Rousseau, a história evolutiva do indivíduo humano. Reconstruir, neste sentido, é construir novamente, ou seja, supõe algo que foi demolido, destruído ou desfeito e que agora, através de um novo trabalho, será refeito. Rousseau, ao analisar a educação infantil de sua época, aponta diversos erros, equívocos que poderiam comprometer a história evolutiva do indivíduo. Daí a sua proposta de reconstrução da história educativa do ser humano, desde a tenra idade. Sugere condutas não tolhedoras da liberdade e da espontaneidade infantil, mas reforça a ideia de que a natureza é a principal educadora do ser humano.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Emílio; Preceptor; Liberdade.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é bastante claro: analisar o conceito de educação negativa e as atitudes que um educador deve possuir para reconstruir, segundo Jean-Jacques Rousseau, a história evolutiva do indivíduo humano. Reconstruir, neste sentido, é construir novamente, ou seja, supõe algo que foi demolido, destruído ou desfeito e que agora, através de um novo trabalho, será refeito. Rousseau, ao analisar a educação infantil de sua época, percebe, pontua e aponta diversos erros, equívocos que poderiam comprometer a história evolutiva do indivíduo. Daí a sua proposta de reconstrução da história educativa do ser humano, desde a tenra idade.

Sua preocupação, portanto, coincide, em termos, com a dos filósofos de sua época: a raça humana não pode ser tratada apenas enquanto uma espécie abstrata ou ideal, mas sim enquanto uma entidade concreta, real e palpável, devendo através disso estar, necessariamente, inserida do tempo. Em contrapartida, enquanto a história ressalta alguns pensadores mais preocupados com a objetividade do homem, ou seja, com o caráter daquilo que se faz objeto, completamente alheio ao quesito individual, único de cada ser humano, Rousseau prioriza o aspecto subjetivo do indivíduo. Assim, através de um estudo acurado, metódico e maduro, ele explana as especificidades de cada faixa etária e, com isto, desenvolve um estudo aprofundado do progresso da alma individual, qual seja, o universo interior de cada ser humano. Será, pois, esta subjetividade, ou melhor, o recôndito do humano que norteará toda a sua filosofia. Jean-Jacques Rousseau, ao contrário da tendência de fixação da época ao legado exclusivista da razão, não a abandona, mas revela um modo próprio, autêntico e legítimo de pensar, qual seja, utilizando tanto o intelecto quanto o coração. Desta maneira, na obra em que Rousseau estuda os aspectos pedagógicos da vida e do viver, *O Emílio ou Da Educação*, percebe-se de forma evidente o entrelaçamento entre razão e emoção, realçando a condição humana: um emaranhado de pensamentos e sentimentos. Ele, ao escrever esse livro, o dividiu em cinco partes, seguindo a trajetória das diferentes fases da vida de seu personagem fictício, Emílio, que vai desde o nascimento até a maioridade, por volta dos 25 anos de idade.

Tamanha empreitada descortinará novas perspectivas e elaborações para a educação filosófica e psicopedagógica de seu tempo, haja vista o desenvolvimento de uma colisão entre o seu argumento e o pensamento tanto de filósofos ateus quanto do magistério da Igreja Católica. Enquanto a maioria dos filósofos tenta explicar tudo o que diz respeito ao ser humano a partir das essências, ou melhor, a partir da qualidade daquilo que se é observado ou estudado, a cristandade católica outorga à humanidade o pressuposto de uma natureza contaminada pelo pecado original. Rousseau, no entanto, toma outro rumo: aquilo que, na verdade, faz os homens serem o que são, deve-se, predominantemente ao desenvolvimento social. Desta forma, o legado rousseauiano desloca a análise da questão primordial não para as essências ou para a corrupção específica do propósito religioso, mas para o âmbito social.

Isto posto, vale ressaltar que no período histórico em que Jean-Jacques Rousseau viveu, a infância era pouco considerada, quase sempre sendo relegada a último plano. Tal pensador busca realizar o resgate da importância e da legitimidade infantil. Assim, é de pronto o objetivo primeiro da filosofia da educação rousseauiana: não se trabalhará de forma direta a importância da educação, o que, de pressuposto, é algo indiscutível; nem os

equivocos das práticas educativas, sobretudo as jesuíticas, da época. O cerne de suas considerações encontrar-se-á na habilidade de formar homens, dedicando-se, por isso, primeiramente à tenra idade, já que, segundo ele, sem uma correta definição de infância, é impossível o desenvolvimento de uma eficaz prática educativa.

Para Rousseau, o interesse maior é de mostrar que além da natureza da criança, é indispensável levar em consideração as particularidades de cada uma delas. Como os dois lados de uma moeda, numa tentativa análoga, a criança possui duas esferas díspares: a primeira engloba a generalidade da natureza infantil que é própria, inerente a cada pequeno ser; a segunda envolve a singularidade e, portanto, a subjetividade, por meio do caráter e das características peculiares de cada uma. Num termo, toda criança é, simultaneamente, a natureza e uma natureza. Reforçando o que já foi exposto, enquanto a primeira abarca a criança como um ser infantil assim como todos os demais seres da mesma idade, a segunda, a contempla enquanto ser único, com personalidade, identidade e existência próprias, singulares. Faz-se indispensável, para educá-la, conhecer ambas as condições.

Outro atributo que Rousseau também enfatiza é a importância de primeiro se aprender para saber e não para ensinar. É premissa a ideia propedêutica de saber o suficiente para si para que só depois se possa ensiná-lo. Desta forma, Jean-Jacques dispõe de uma proposta pedagógica que pode ser considerada como um método de ensino. Contudo, convém ressaltar que ele não se limita a técnicas educativas utilizadas no cotidiano com as crianças, mas aprofunda aquilo que subjaz a toda e qualquer procedimento pedagógico: os princípios e as atitudes que fundamentam esta prática. Em outros termos, a relação que se estabelece entre aquilo que se faz com vistas naquilo que se quer obter: o projeto de homem, imerso numa sociedade em que se quer formar. A proposta pedagógica do filósofo é, portanto, a divulgação de linhas mestras e de princípios norteadores.

O EDUCANDO E A NECESSIDADE DE UM PRECEPTOR

É importante, para a pedagogia rousseauiana, o ofício de um preceptor. Trata-se de uma espécie de educador, que visa colaborar com o processo natural de educação e desenvolvimento do aprendiz. Este preceptor, contudo, deve sempre levar em consideração que o educando deverá obter as coisas por necessidade e nunca por caprichos. Em sábias palavras, Rousseau reitera que há apenas um desejo da criança que não deve ser favorecido: o de, justamente, ser obedecida. Assim, o educador deve estar muito atento para poder fazer a leitura das entrelinhas do pedido infantil. A essência da

questão não consiste ao objeto pedido, mas, sobretudo, ao motivo que o educando possui – implicitamente – ao pedi-lo.

Já que antes da idade da razão, ou seja, o tempo que precede os quinze anos onde ocorre a submissão do indivíduo às regras civis, a criança não possui nenhuma ideia de moralidade de relações sociais, os termos que indicam obediência, ordem, dever e obrigação devem ser evitados, haja vista ela encontrar-se na fase das sensações, onde percebe-se o mundo tão somente pelo âmbito físico. Uma das críticas que Rousseau dirige a John Locke, filósofo empirista inglês do século XVII, é sobre o exercício do raciocínio infantil na idade da natureza. A ideia de levar a criança a raciocinar junto com o adulto é, para o genebrino, devastadora: os resultados obtidos não justificam o seu uso. “Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança”. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 91). Jean-Jacques acredita na evolução gradativa do ser humano, reforçando a ideia de que uma etapa formativa só será bem desenvolvida se a anterior estiver bem alicerçada, servindo de base para a que há de vir. Para o genebrino, a etapa que pressupõe o uso da razão é posterior à idade da natureza e “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 91). Convém, portanto, não queimar etapas, através da pretensão de raciocinar com as crianças, pois assim, os educadores utilizarão o fim como meio, comprometendo todo o trabalho pedagógico natural. “A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! (...) Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas”. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 90).

Isto posto, a natureza quer favorecer a criança à vivência de sua condição, antes de se tornar adulta. Exigir raciocínios lógicos do pequeno educando seria um verdadeiro disparate, haja vista perturbar não só a ordem da natureza como também o produto desejável. Não se trata aqui de uma apologia ao legado do não-pensamento. Rousseau, em momento algum condena o exercício do pensar, mas sim a sua manipulação. Seu educando está sendo preparado para ser um cidadão, ou seja, para assumir um papel social. Portanto, ele deve aprender a pensar, mas sempre levando em consideração que aprender a pensar é uma arte que se aprende como todas as demais, tendo, pois, a sua hora e momento específicos. Daí a importância de o preceptor zelar para que a arte de pensar não seja prematura ou mal utilizada.

O que nos diferencia dos demais animais é a capacidade racional. Rousseau considera que tal capacidade é uma dádiva divina aos homens. Em retrospecto, a razão solitária não é ativa. O genebrino busca resgatar a importância do sentimento, ressaltando que o ser humano é um todo que envolve corpo e alma. A razão sem a companhia do

sentimento nada faz de grande: é preciso, pois, fazer passar pelo coração a linguagem própria do espírito, com o intuito de que ela se torne inteligível. Já que existir é também sentir, nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, chegando à conclusão de que tivemos sentimentos antes mesmo de possuir ideias.

Não pertencendo a razão do dever à sua idade, não há no mundo homem que possa torná-los realmente sensíveis a ela. No entanto, o temor ao castigo, a esperança do perdão, a importunidade, o embaraço ao responder arrancam-lhes todas as confissões que se exigirem, e acreditamos vê-los convencidos quando só os aborrecemos ou intimidamos. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 92)

Assim, Rousseau reforça a sua tese de que são as próprias lições morais que levam a criança a reagir à soberania do adulto, aprendendo a ser dissimulada, com o intuito de ora conseguir recompensas ora fugir dos castigos. Sendo sucinto, diz ele: “Usai a força com as crianças e a razão com os homens: essa é a ordem natural. O prudente não precisa de leis”. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 92/93). A tarefa do preceptor é, pois, tratar o educando de acordo com a sua realidade, ou seja, conforme a sua idade e o lugar que ocupa, sem deixar transparecer a arrogância ou algum certo tipo de autoridade sobre ele e, sempre que possível, buscar fazê-lo sentir a real necessidade de ser ajudado. Que a criança saiba apenas reconhecer que ela é fraca e que o preceptor é forte e que, em virtude dessa posição, ela se encontra à sua mercê.

As atitudes do preceptor não devem ser dúbias: caberá ao educador sempre concordar com satisfação e recusar, quando necessário for, com precisão, mantendo-se, portanto, sempre firme nas respostas fornecidas. Ao mestre caberá ser o ministro da natureza, jamais se opondo ao seu trabalho natural. Daí não haverá a disputa de vontades ou de caprichos entre o governante e a criança, mas, ao contrário, o domínio da natureza. A impessoalidade do preceptor será necessária: a renúncia na imposição de gostos pessoais, modos e pontos de vista é extremamente imperativa para a formação natural do indivíduo. Tal postura, longe de ser uma atitude passiva por parte do educador, será o rico contributo que se dará para o sucesso da empreitada educativa. Assim, Jean-Jacques não mede esforços em criticar a educação que mantém os educandos em constante coerção e opressão. A educação é para a vida e não apenas para certas circunstâncias. Não adianta ser comedido apenas na presença do educador, quando em sua ausência mostra-se o que, de fato, o é: turbulento. Desta forma, o genebrino afirma que os mestres experimentam de tudo, de todas as formas pedagógicas, menos de uma, a essencial: a liberdade bem regrada.

O desenvolvimento da liberdade bem regrada parte do pressuposto fundamental da não existência da perversidade no coração humano. Afirma o filósofo: “Não se encontra”,

no ser humano, “um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo”. (ROUSSEAU, 2004, Livro II, p. 95).

Desta forma, a definição precisa do amor de si mesmo encontra-se no livro IV do *Emílio*, quando o genebrino afirma que é uma paixão inata, bastante primitiva, anterior a qualquer outra, donde todas as demais serão meros desdobramentos. O amor de si mesmo, por assim dizer, é um sentimento nobre, completamente conforme à ordem natural das coisas, onde se permeia um instinto de conservação que conduz o ser humano a buscar invariavelmente aquilo que lhe parece capaz de garantir a manutenção de vida e evitar aquilo que lhe pode ser nocivo: a saber, o amor-próprio. Esta última forma de amor se contrapõe à primeira expressão de amor genuíno, pois é um sentimento ausente no coração do homem primitivo, que nada mais se revelaria enquanto perversão do amor de si originário.

Diante desta elucidação, Rousseau empregará todas as forças para evitar tamanho percurso tortuoso ao seu aprendiz, o Emílio. Sendo a razão o guia do amor-próprio, importa que a criança, até o momento em que tal razão comece a se apresentar, não faça nada simplesmente porque é vista ou ouvida pelos outros. Ao contrário, que ela realize apenas o que a natureza lhe pede: o amor de si. Assim, segundo o filósofo, ela só fará o bem. Convém, contudo, ressaltar que a orientação de Rousseau para a realização deste bem não significa, necessariamente, que se reprima as inconveniências infantis que causam danos nos objetos ou lhe provoquem ferimentos. Há, no entanto, a necessidade de algumas precauções, com o intuito da criança realizar as suas traquinagens sem maiores infortúnios, como o de não deixar ao alcance infantil objetos frágeis, preciosos ou cortantes. No caso do quarto da criança, por exemplo, ela mesma deverá decorá-lo, sem o esbanjamento de muitos enfeites e adereços.

DA EDUCAÇÃO NEGATIVA

Para Rousseau, toda prática pedagógica deve, necessariamente, ter uma diretriz eficaz. Para ele, a ideia de que educar não é ganhar tempo, mas é, ao contrário, perdê-lo. De acordo com o genebrino, o período mais delicado do indivíduo vai do nascimento até os doze anos de idade, quando germinam os erros e os vícios mais cruéis que assolam a humanidade. Assim, a crítica que faz ao regime educacional vigente àquela época é fundamentada por entendê-la completamente descabida às crianças. Como alternativa ao impasse, Jean-Jacques sugere uma Educação Negativa.

A proposta de uma nova educação consiste unicamente em não ensinar virtudes ou verdades, pois a criança, em seu estado natural, não precisará disso. Caberá, em retrospecto, a tarefa de preservar o coração do aprendiz do vício e de toda sorte de erros. Em suma, a educação negativa é aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, partes que proporcionam conhecimentos aos seres humanos, antes mesmo de sugerirem o consequente aprendizado a cada um deles. Longe de ser ociosa, a educação negativa não traz virtudes, mas previne os erros; não ensina a verdade, mas protege do equívoco. Ela conduz a criança ao caminho da verdade e quando ela estiver em condições de abraçá-la, isto certamente a fará.

O princípio primordial da educação negativa é, portanto, o oposto da educação positiva: é o de “evitar preceituar deveres passíveis de se tornar odiosos às crianças, ou até impraticáveis. (...) É contrário ao da educação positiva que, pensando em pregar a virtude, faz com que as crianças apreciem todos os vícios”. (CERIZARA, 1990, p. 101)

Deixar a criança ser criança é o objetivo maior da educação negativa. A educação positiva, por seu método, conduz ao caminho oposto. Desde cedo querem fazer da criança um doutor adulto, capaz de racionalidade irrepreensível, nunca achando cedo demais para corrigi-las, reprimi-las, repreendê-las, ameaçá-las ou apelá-las para a razão. Fazer, portanto, de forma contrária ao que era praticado em sua época, era o objetivo do filósofo. Para ele, a ação da criança deve ser incentivada, através dos mais diversos exercícios do corpo, dos órgãos, dos sentidos e das forças, sempre com o objetivo maior de deixar a mente em paz. Tal educação também ajudará o educador à necessidade de conhecer bem o caráter, a essência e o temperamento particular de cada aprendiz antes de começar a agir. É preciso, pois, observar de forma atenta o aluno, antes de lhe dirigir a palavra, sem exercer qualquer tipo de coerção ou reprimenda, para que ele se veja em perfeita liberdade. É na liberdade que se conhece alguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar, depois de todo este apanhado teórico, que Jean-Jacques Rousseau não se interessava por qualquer tipo de educação. À luz de sua época, criar escolas, colocar numa sala um professor e uma certa quantidade de crianças, ensinar a ler, escrever e fazer contas aritméticas não se faz suficiente, dentro de sua ótica, para que se possa chamar algo de educação.

É, pois, na infância que a própria criança deve dar os primeiros passos rumo ao desenvolvimento do seu peculiar processo de conhecimento, galgando com isso a

compreensão de si mesma e do mundo que a cerca. Neste sentido, toda a questão de ensino e aprendizagem torna-se pautada como função básica de exercício da liberdade, aliada aos valores morais.

Rousseau ansiava por uma sociedade em que as pessoas fossem não apenas livres e iguais, mas também autônomas, ou seja, que tivessem um papel ativo dentro do contexto geral. Para que isso ocorresse, tornava-se imprescindível a prática pedagógica da liberdade, igualdade e autonomia, a partir da educação infantil.

Já que a educação, enquanto ela mesma, é uma tarefa impossível, haja visto ela ser uma arte e não propriamente uma ciência, seu êxito faz-se improvável, pois jamais seremos capazes de controlar as atitudes de todos os mestres e profissionais da Educação. Em retrospecto, isso não a torna menos relevante. O ser humano, ao nascer fraco e impotente, através da educação, vai se tornando um constante devir através do seu desenvolvimento, obtendo sempre os meios necessários para a sua sobrevivência. Cabe, portanto, uma atenção especial na realização desta nobre obra de arte.

É bem verdade que algumas respostas rousseauianas para o âmbito educativo podem não ser mais as nossas. O curso da história não é estagnado e sofre, por consequência, também a sua evolução. No entanto, os seus questionamentos ainda são pertinentes, fazendo-nos encontrar indicações valiosas para formular as perguntas de nosso tempo. Rousseau defende uma pedagogia que se submeta à natureza. Propõe, portanto, uma educação inovadora que procura incentivar a expressão das mais naturais tendências da criança, ao invés de reprimi-las ou castigá-las. Amor e carinho deveriam ser as ferramentas indispensáveis para a prática educativa. Isso estimularia a naturalidade infantil, além dos bons sentimentos, naturais dos seres humanos.

Desta forma, a educação natural, proposta pelo pensador em questão, está alicerçada fundamentalmente na necessidade e no cuidado que o adulto, educador, precisa ter na construção e realização de uma prática pedagógica que esteja evidentemente enfocada no próprio sujeito enquanto ser autônomo e não por regras vigentes de mercado, que constrói desde a infância a possibilidade do consumo e de uma educação triste e globalizante. Longe de banalizar a arte educativo-pedagógica, Rousseau alerta-nos sobre o que se faz com ela.

Aproximando-se dessas constatações, convém elucidar a educação como uma nobre tarefa de se pensar o processo formativo da criança de modo bastante independente. Assim, cabe à criança a descoberta do caminho de uma educação autenticamente natural, não submissa aos ditames tirânicos dos seres adultos. Portanto, o quesito da liberdade, pressuposto fundamental para o exercício da autonomia individual, jamais passará. Sem

este pré-requisito, estima-se que todo o investimento, supostamente educativo, esteja fadado ao fracasso.

É esta a educação que, para Rousseau, assume um papel preponderante na construção de um sujeito humano verdadeiramente ético e político na sociedade. Não obstante, tamanha dádiva é aprendida e apreendida desde a tenra idade. Os escritos filosóficos e pedagógicos de Jean-Jacques defendem a preservação, o respeito e o direito de a criança viver em seu mundo.

Conclui-se, pois, que a questão do indivíduo em sua peculiaridade ainda ecoa em importância na educação dos tempos hodiernos. Levar em consideração o aspecto subjetivo, singular, exclusivo e, portanto, original do educando, assim como Jean-Jacques Rousseau o mencionou de forma bastante sábia, faz com que o foco do objetivo educacional – a reconstrução evolutiva do ser humano – não se perca em meio ao árduo percurso suposto. Evidenciar por meio de sua filosofia o entrelaçamento entre razão e emoção, propriedades inerentes do homem enquanto ser social e individual proporciona, neste emaranhado de pensamentos e sentimentos, a elaboração de uma proposta educativa não só eficiente, mas também eficaz, sob o amparo das vertentes filosófica e psicopedagógica.

Que Jean-Jacques estimule a todos a não desistir de dias melhores. E que ainda que se percebam lacunas e paradoxos dentro de sua filosofia, o homem ouse a pensar por si, escrevendo por meio de atos a sua teoria, imerso em seu contexto, sempre estimulado, através da consciência de si, pela cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. ***Filosofando: Introdução à Filosofia***. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1986.
- CERIZARA, Beatriz. ***Rousseau: a educação na Infância***. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- DOZOL, Marlene de Souza. Rousseau – ***Educação: a máscara e o rosto***. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DURANT, Will. ***A História da Filosofia***. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- FORTES, Luiz R. Salinas. ***Rousseau: o bom selvagem***. São Paulo: FTD, 1996.

JÚNIOR, Bento Prado. ***A Retórica de Rousseau e outros ensaios***. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MONDIN, Battista. ***Curso de Filosofia: Volume II***. 8ª ed. São Paulo: Paulus, 1981.

NICOLA, Ubaldo. ***Antologia Ilustrada de Filosofia: das origens à idade moderna***. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

O FILÓSOFO da liberdade como valor supremo: Jean-Jacques Rousseau. Nova Escola: Grandes pensadores volume I. São Paulo, Edição especial, p 09-18.

PISSARRA, Maria Constança P. ***Rousseau: a Política como exercício Pedagógico***. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. ***História da Filosofia: Volume II***. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. ***Emílio ou da Educação***. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ***Confissões***. Bauru, SP: Edipro, 2008.

_____. ***O Contrato Social***. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. ***Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens***. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. ***O Paradoxo de Rousseau: uma Interpretação Democrática da Vontade Geral***. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SCRUTON, Roger. ***Uma breve história da Filosofia Moderna: de Descartes a Wittgenstein***. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

STRECK, Danilo R. ***Rousseau & a Educação***. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



A GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NAS ESCOLAS DO EXTREMO SUL DA CAPITAL PAULISTA



JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNINOVE (2015) Especialista em Educação Inclusiva pela UNIFESP (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Plínio Salgado, Professor de Educação Básica – Geografia - na EE Roberto Mange.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar como o ensino inclusivo vem sendo implantado nas escolas públicas de São Paulo, principalmente nas escolas mais periféricas da zona sul da capital paulista.

O estudo foi realizado nas diretorias de Ensino Sul 3 (Pertencentes a Secretaria Estadual de Educação) e na Capela do Socorro (Pertencente a Secretaria Municipal de Educação), ambas abrangem a mesma área da capital que vai das pontes do Socorro/ Avon até o extremo da região de Parelheiros/ Marsilac.

Mais especificamente a pesquisa de campo foi realizada na região do Grajaú em uma escola do Jd. Mirna e outra do Cantinho do Céu, sempre comparando e catalogando as escolas municipais com as escolas estaduais.

Palavras-Chave: Escola pública; Inclusão; Grajaú; Extremo Sul.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem por objetivo mostrar a realidade das crianças com deficiência, que estão matriculadas e frequentam escolas públicas estaduais regulares de São Paulo.

Fiz uma pesquisa de campo nas escolas públicas estaduais da região Sul de São Paulo, confrontamos com o material disponível na internet e construí um paradigma da realidade vivida nas escolas públicas da legislação vigente sobre inclusão e da aplicação desses conceitos metodológicos no cotidiano de nossas crianças.

Com esse trabalho, consegui identificar que, na diretoria de ensino Sul 3, poucas escolas se encontram aptas a receber crianças com algum tipo de necessidade especial, tornando assim o seu processo de inclusão mais dificultoso e, muitas vezes, caracterizado como processo de exclusão. Todavia, será possível observar o cotidiano de uma criança com necessidades especiais em uma dessas escolas, pois durante dois meses acompanhamos uma aluna da rede.

A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE SÃO PAULO

A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Após o conhecimento da legislação e da realidade das escolas públicas estaduais, decidi fazer a mudança em nossa U.E. Realizei uma investigação prévia de acessibilidade na região e descobri que, poucas escolas dispõem de acessibilidade. Dessa maneira, com a ajuda dos textos e dos fóruns de discussão do curso, decidimos elaborar um projeto.

A elaboração desse projeto foi feita em conjunto com os professores da E.E Roberto Mange, em nossos ATPC's (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), denominamos o plano como: Projeto Interação.

O ponto principal do Projeto foi incluir nossa aluna cadeirante nas atividades escolares, pois a mesma não participava nem dos intervalos. Assim, todos os professores se engajaram no projeto que será descrito abaixo.

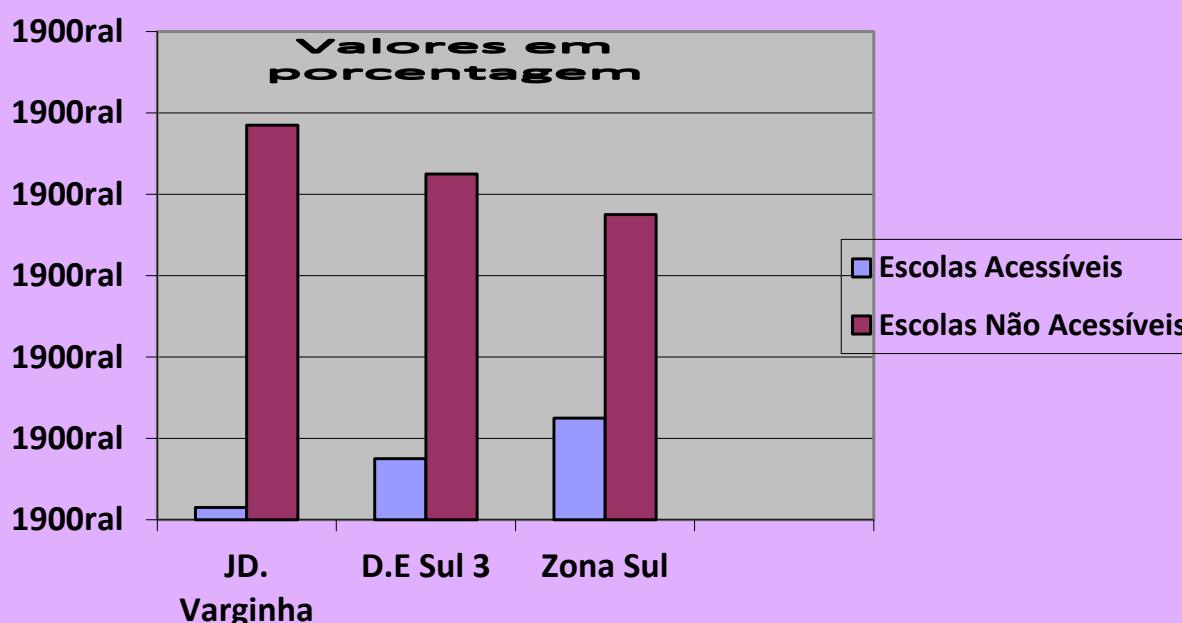
COMO A LEGISLAÇÃO É APLICADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Sabemos que as escolas estaduais, dispõem de poucos recursos governamentais, porém como qualquer órgão público de acesso a todas, as mesmas têm de acolher as necessidades da comunidade em que atende.

Conseguimos identificar que são poucas as escolas estaduais da região da Diretoria de Ensino Sul 3, mais especificamente no bairro do Varginha, que atendem aos requisitos de acesso, inclusão e planejamento propostos na legislação.

Na grande maioria das escolas a legislação fica apenas no papel, prevista no PPP (Projeto Político Pedagógico) e nas discussões sobre acessibilidade dos planejamentos anuais, no entanto a realidade é muito distante da teoria.

Segue um gráfico mostrando a média da região onde vivemos de escolas estaduais que oferecem acessibilidade, como rampas, elevadores, corrimões, salas térreas entre outros recursos para alunos com deficiência visual, pois os mesmos também necessitam de recursos físicos para que possam se locomover dentro da escola sem esbarrarem em nada.



Fica clara a deficiência do sistema estadual de ensino em atender a demanda inclusiva da região de sul de São Paulo, uma das regiões mais populosas da cidade e do próprio Estado de São Paulo.

O DILEMA DE UMA CADEIRANTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Durante todo trabalho desenvolvido na U.E com parceria de todos os professores, acompanhamos uma aluna da 7ª Série da Escola Estadual Roberto Mange. O nome da aluna é Mirele e, durante mais ou menos um mês, acompanhei com a ajuda de meus colegas de trabalho todas as dificuldades encontradas por ela em seu cotidiano escolar.



Imagem de arquivo próprio.

A foto acima representa muito bem as dificuldades encontradas pela aluna em deslocar-se pela escola. A mesma só consegue se locomover para ir ao banheiro, por exemplo, quando algum professor está passando pelo corredor e é solicitado pela aluna para que ajude o inspetor de alunos a subir as escadas com ela, pois os degraus são uma realidade de toda a escola. Muitas vezes, quando a aluna não encontra essa ajuda, acaba realizando o seu intervalo sozinha, no corredor da escola, como mostra a fotografia abaixo:



Imagem de arquivo próprio.

Identificando essa exclusão causada pela falta de estrutura da escola, em ATPC o grupo de professores decidiu elaborar um projeto chamado Interação, em que todos os alunos da escola, interagem entre si, sem discriminação e vantagens. O objetivo é que todos os alunos se conheçam e aprendam sobre os seus limites e os limites de seus colegas.

A FORÇA DE VONTADE DOS PROFESSORES, ALUNOS E DA ALUNA PARA VENCER ESSAS DIFICULDADES

O Projeto Interação foi muito bom para melhorar a autoestima de nossa Mirele e, dessa forma, ela se sentiu mais integrada à comunidade escolar e, efetivamente se sentiu aluna.

Abaixo segue uma fotografia da nossa Mirele, cantando o grito de guerra de sua sala na abertura do Projeto:



Imagem de arquivo próprio.

Nós, também, desenvolvemos atividades de dança em que a aluna surpreendeu a todos que assistiam e emocionou todo o corpo docente com força de vontade e “molejo”, essa atividade foi registrada no nosso vídeo final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho baseou-se em identificar e aplicar ações de mobilidade para alunos com deficiência motora das escolas da rede estadual de ensino que necessitam e muito de recursos básicos para acessibilidade.

Conseguimos identificar, através de um levantamento prévio que, alguns colégios não oferecem nenhum tipo de estrutura para receber esses alunos. Fato esse, que acompanhamos uma aluna do Ensino Fundamental II da E.E Roberto Mange, a Mirele, que aceitou responder as nossas perguntas, e nos ajudou a entender melhor todas as dificuldades de um cadeirante em uma escola pública.

Logo percebemos que, com a dificuldade de locomoção, a aluna ela era excluída de muitas atividades escolares, pois até o seu intervalo a educanda realizava de forma solitária, devido às escadas que dificultam a locomoção da mesma.

Identificando essas dificuldades, nós colocamos ao grupo docente a situação e, com a ajuda de todo o material teórico do curso, iniciamos um projeto para que todos os alunos pudessem interagir entre si, inclusive a nossa aluna cadeirante pudesse interagir com os seus colegas de classe e de escola.

O resultado foi sensacional e o nosso vídeo mostra o quão gratificante foi desenvolver esse trabalho acadêmico na prática, bem como aprender que a inclusão se faz pelo cidadão não pela legislação que é enfadonha e poucos a utilizam.

REFERÊNCIAS

Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. BRASIL.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política MEC**, SEESP, 2008.

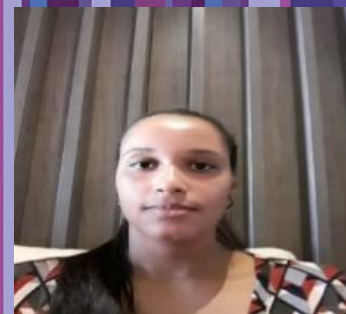
MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul. /set. Editora UFPR. 2011.

Disponível em estudos e pesquisas educacionais, Gráfico

21:<<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=3>>. Acesso em 03 de dezembro de 2019.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



KEILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UniRadial Estácio de Sá (2009); Professora de educação infantil- no Cei jardim São Luiz I.

RESUMO

O presente artigo visa fazer uma breve reflexão sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil. Abordando assim, a necessidade da inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas e como ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem. Visando aprofundar os conhecimentos prévios, foram realizadas pesquisas bibliográficas para embasamentos teóricos de autores especializados em educação infantil e lúdico no processo educacional. Sendo assim, o objetivo do trabalho apresentado é motivar os professores a trabalharem atividades lúdicas no cotidiano em sala de aula com planejamento e objetivos a alcançar, pois o brincar é uma atividade natural e espontânea da criança e essencial ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, o educados necessitam aprimorarem seus conhecimentos sobre o lúdico e como trabalhar essa ferramenta pedagógica de maneira produtiva e significativa á em sala de aula para que a aprendizagem realmente aconteça.

Palavras-chave: Lúdico; Jogos; Brinquedos; Ensino; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O conceito de lúdico aparece com a denotação atual na linguagem do século XX proveniente do adjetivo francês ludique o qual, por sua vez, é derivado do latim ludus, que significa jogo, divertimento, passatempo. Pode-se entender o conceito de lúdico como um conceito que expressa tudo o que diverte, como atividades que proporcionam prazer. No

senso comum, lúdico significa a realização de uma atividade que proporcione prazer aos indivíduos de forma descontraída. No decorrer das pesquisas, percebe-se que a maioria dos educadores não vê o lúdico como ferramenta pedagógica de desenvolvimento, mas acreditam que não passa de mero divertimento sem finalidade para aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa tem como problemática: qual a importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil?

Portanto o objetivo desta pesquisa é compreender melhor como o lúdico deve ser trabalhado na prática para fins de aprendizagem. Com isso, o presente artigo destina-se para:

- Apresentar a importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem.
- Conscientizar os docentes quanto a importância do lúdico para aprendizagem das crianças.
- Reconhecer os jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.
- Modificar a percepção de atividade de mera distração ou passatempo.

Sendo assim, o tema será aprofundado através de levantamentos bibliográficos, com base em teorias de autores especializados e conceituados em educação infantil, que possam apresentar de forma clara e objetiva a importância das atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem, esclarecendo aos educadores como deve ser planejada essas atividades, para que os objetivos sejam alcançados, visando o desenvolvimento integral das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra lúdico no latim, significa “jogo” e “brincar”. Quando se pensa em jogos educativos percebe-se que vai além de uma simples brincadeira, se praticado planejadamente, eles trazem significado e aprendizagem para as crianças, ou seja, contribui para o desenvolvimento de alguma habilidade particular.

Segundo ALMEIDA (2000) a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar ou diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

Neste sentido, pode-se notar que o lúdico, não é somente brincar por brincar, ele deve ser uma atividade educativa intencional, ou seja, deve ser planejada com o intuito de proporcionar uma aprendizagem para aquele que está jogando ou brincando.

ALMEIDA (2000) relata que educar ludicamente tem significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida.

O educar de forma lúdica combinam, o saber com o prazer, interiorizando melhor o conhecimento e exercitando a interação com os demais indivíduos. A criança se torna ativa no seu processo de conhecimento, o que é muito significativo, pois constrói seu próprio saber, desenvolvendo assim, sua autonomia e criticidade.

O lúdico na educação infantil facilita o processo da conquista física, desenvolvendo a coordenação motora e domínio do corpo de forma intencional e flexível.

As brincadeiras e jogos promovem a interação da criança com o meio, permitindo que a atividade faça sentido e seja assimilada pela criança de forma mais significativa, pois aprende a partir de sua própria experiência.

Na atividade lúdica, a criança tem a oportunidade de imaginar, imitar e memorizar sua prática. A atenção é trabalhada com mais fluência, a socialização é constante e o contato com as regras passa a ser necessário para organizar a atividade, o que prepara a criança para a vida em sociedade, ou seja, as preparam para a aceitação de regras sociais.

A autonomia e a criticidade começam a acontecer quando a criança transforma o espaço no qual está brincando e modifica o uso convencional dos brinquedos. Enfim, o lúdico, por ser uma atividade prazerosa para a criança, faz com que a aprendizagem e o desenvolvimento físico e cognitivo aconteçam de forma natural e eficiente.

SANTOS (1997) também nos traz sua contribuição ao afirmar que as atividades lúdicas ajudam a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas e desenvolve a expressão oral, corporal e reforça as habilidades sociais. No mundo lúdico, a criança também encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e permitindo a formação do autoconceito positivo.

Segundo TEIXEIRA (1995) vários são os motivos de introduzir e apelar para as atividades lúdicas e utilizá-las como recurso pedagógico no processo do ensino aprendizagem, pois tem como função aprimorar as ideias e desenvolver o raciocínio lógico da criança. O lúdico como ferramenta de apoio na educação infantil, possibilita o desenvolvimento criativo, aguça a curiosidade, despertando na criança o desejo de aprender, também fazendo com que a criança se expresse através das brincadeiras, o

potencial, as habilidades e as motivações para que se desenvolva gradualmente e socialmente na vida adulta.

Brincando a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento, desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo.

Sendo assim, fica claro que o brincar para a criança não é uma questão apenas de mera diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

CUNHA (2001) afirma que é brincando que a criança que a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação em sociedade como, atenção, hábito de permanecer concentrada e outras habilidades percentuais e psicomotoras. A criança que brinca, torna-se um adulto mais equilibrado, tanto físico como emocionalmente, capaz de superar com mais facilidade problemas do cotidiano.

MALUF (2003) relata que a personalidade infantil evolui através de suas próprias brincadeiras e das invenções que são feitas por outra criança e pelo adulto, e que as brincadeiras fornecem uma organização para resoluções emocionais. A brincadeira na vida da criança se caracteriza como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livre sem noção de obrigatoriedade e exerce por simples prazer, que a criança encontra ao colocá-la em prática. Outra característica da brincadeira é que possibilita criança a se conhecer melhor, tendo assim oportunidade de encontrar no outro, atitudes e habilidades que causem admiração, que combinem com sua maneira de pensar, as brincadeiras também trazem vários benefícios para a criança como, o desenvolvimento do vigor físico, e motricidade amplos, também proporciona valores, sentimentos, responsabilidades e resgata o respeito pré-existente no adulto.

Segundo SANTOS (1997) a exploração da ludicidade na escola desenvolve nas crianças a alegria de entender a escola como um espaço, acima de tudo prazeroso.

A criança precisa sentir-se bem na escola, acolhida e entendida como fazendo parte daquele ambiente, pois lá permanece grande parte do tempo. Por isso, as atividades lúdicas são tão importantes para que a criança se desenvolva, porque o brincar é natural da criança, traz prazer, tranquilidade e interação entre os indivíduos que brincam. Ao brincar a criança tem a oportunidade de explorar os espaços da escola e transformá-lo.

Sendo assim, o educador deve promover o espaço ideal, que seja atraente para a criança, materiais agradáveis e seguros para a manipulação, além de ter em mente o que a criança deverá desenvolver a cada etapa da atividade proposta. Por isso, enquanto as

crianças brincam livremente, sem preocupações, apenas pelo prazer da diversão, o educador deve estar atento e saber que aquela determinada atividade é um ato intencional, pois tem um determinado objetivo de aprendizagem para aquela proposta pedagógica.

Nesse sentido, o educador deve sempre auto avaliar-se, ser sensível, atencioso e observador, para poder entender o que realmente agrada e causa efeitos positivos na aprendizagem das crianças, com o intuito de planejar as próximas atividades, de acordo com o comportamento e interesse dos alunos naquele momento e mediante a atividade proposta.

De acordo com SANTOS (1997) o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Com isso, a escola deve valorizar essa prática, pois o desenvolvimento pleno do indivíduo é o objetivo de toda instituição escolar.

Para tanto, a escola deve disponibilizar materiais, brinquedos e espaços diversificados e atraentes, profissionais competentes, capacitados e criativos, planejamento de atividades específicas, de acordo com a faixa etária e com os objetivos pretendidos.

A escola precisa ter consciência da importância da experimentação para as crianças, ou seja, experiências práticas para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Pois, o brincar e jogar no ambiente escolar, faz com que a criança se liberte, sentir-se mais segura, livre e inserida naquele determinado ambiente, desenvolvendo assim, inúmeras habilidades, como a cooperação, a socialização e construção de seu conhecimento e criticidade.

Portanto, a escola precisa acreditar na importância e eficiência do lúdico para a educação infantil, para preparar melhor os profissionais docentes atuantes na instituição de ensino, dando o suporte necessário para que a educação lúdica seja pensada como ferramenta pedagógica, os espaços sejam preparados para receber essas crianças, os materiais sejam disponibilizados de acordo com as características do grupo e o planejamento do professor.

Enfim, as brincadeiras e os brinquedos na educação infantil devem ser trabalhados de forma educativa, pois é brincando que a criança se desenvolve. Agregar os brinquedos nos conteúdos pedagógicos irá ajudar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. Pois, os brinquedos e as brincadeiras também expressam valores, proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios. Os brinquedos e as brincadeiras para a criança são uma questão de sobrevivência, é a única

ferramenta que ela possui para compreender melhor o mundo. Com isso, entende-se que o brinquedo, a brincadeira e os jogos são produtos de cultura, seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.

Brincar é uma necessidade básica da criança, como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Com intuito de confirmar a importância que a inserção do lúdico pode trazer para a aprendizagem na educação infantil, foi realizada uma entrevista, com professora Thais que atua na educação de crianças pequenas e que acredita na eficiência do lúdico no processo ensino e aprendizagem.

ENTREVISTA

Professora: Thais Gomes Pires da Silva

Escola: Escola de educação infantil Só Loquinho

Faixa etária atendida: crianças de 6 meses aos 6 anos

Questionário:

1- O que é o lúdico segundo sua instituição escolar?

R: O lúdico são atividades que desenvolvem a motricidade, e a psicomotricidade da criança, através de brincadeiras que proporcionam prazer.

Exemplo: o jogo, a dança, entre outros.

2- Como o lúdico é inserido nas atividades?

R: através de brincadeiras de rodas, jogos lúdicos (dominó, material dourado, quebra-cabeça, etc.) e atividades no parque que estimule a motricidade.

3- Quais os critérios utilizados para selecionar o lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) educativo?

R: a faixa etária, a atividade que proporciona prazer para os alunos e que auxilie realmente o desenvolvimento de alguma habilidade.

4- O lúdico é separado dos conteúdos curriculares da escola?

R: não necessariamente, pois é inserido como um todo, nas atividades realizadas pelas crianças

5- Quais os jogos e brincadeiras, com intuito de aprendizagem são mais utilizados nas aulas?

R: jogos de dominó, dama, caça-palavras, quebra-cabeça, entre outros.

Quanto as brincadeiras, utilizamos corre-cotia, pega-pega, amarelinha, entre outros.

6- Quais os benefícios que o trabalho com o lúdico traz para seus alunos?

R: desenvolve de forma espontânea e significativa, o intelectual, a coordenação motora, a autonomia, a criticidade, entre outras.

Através desta entrevista pode-se entender melhor como o lúdico acontece na prática nas instituições de ensino. Para dar seguimento ao trabalho, será apresentado alguns exemplos de jogos e brincadeiras lúdicas para serem utilizados no cotidiano escolar, trazendo aos docentes algumas ideias de atividades que proporcionam aprendizagem e prazer para as crianças.

JOGOS E BRINCADEIRAS

1.Arco-íris A- fazer um arco-íris no chão com giz ou tiras de papel crepom coloridas. Colocar no final do arco-íris um baú (caixa de papelão) com brinquedos, bexigas, objetos ou fantasias que correspondam as cores do arco-íris desenhado no chão. Execução: formar fileiras, uma para cada cor atrás de uma linha em frente ao arco-íris a mais ou menos 1m de distância ao sinal do professor, os primeiros de cada fila deverão sair andando por cima da linha até o baú e trazer um objeto que corresponda a cor de sua equipe. Todos deverão repetir o mesmo processo; a próxima criança sairá somente quando seu companheiro ultrapassar a linha de chegada. A equipe que primeiro completar o jogo será vencedora.

Arco-íris B- quando utilizar bexigas, seguir o mesmo processo acima onde as crianças deverão pegar no baú uma bexiga que corresponda a cor de sua linha e estourá-la, sentando em cima, antes de retornarem às suas devidas filas.

Arco-íris C- igual as brincadeiras acima, utilizando fantasias, roupas e adereços diferentes como perucas, chapéu, vestido, calça, nariz de palhaço, xales, etc. quando todos estiverem com suas peças nas mãos deverão vestir (fantasia) um colega. Vence a equipe que vestir primeiro e for mais criativa.

2. Bolinhas de pingue-pongue- soprar bolinhas de pingue-pongue: traçar duas linhas a uma distância de 3m uma da outra e formar fileiras uma de frente para outra atrás das linhas. Inicia-se o jogo dando uma bolinha para as primeiras crianças de cada fila de um dos lados, estas deverão soprá-las até seus companheiros das filas a frente indo para trás

destas filas. A criança que recebeu a bolinha repetirá a mesma ação para o outro lado e assim sucessivamente. Se for em forma de competição, vence a equipe que terminar primeiro.

Dois a dois lançando a bolinha com as mãos, um para o outro, deixando quicar no chão antes de pegá-la (deixar quicar 1x, depois 2x, 3x, 4x etc.)

Jogar na parede e pegar com as duas mãos, jogar no teto e deixar quicar no chão, 1,2,3,4... antes de pegá-la.

Caçar a bolinha com caixa de sapato- 2 a 2, um com a caixa de sapato e outro com bolinhas (pingue-pongue, papel, isopor, etc.) ficam distantes mais ou menos 2m, dependendo do tamanho e idade da criança. Enquanto uma lança as bolinhas a outra deverá caçá-las com a caixa.

3. sensibilidade- dois circuitos com números iguais de participantes, um dentro e outro fora. O grupo de dentro vira para fora e o de fora vira para dentro. Todos devem dar as mãos, senti-las, tocá-las bem, estuda-las. Depois, todos do grupo interno devem fechar os olhos e caminhar dentro do círculo externo. Ao sinal, o coordenador pede que façam novo círculo voltado para fora, dentro do respectivo círculo. Ainda com os olhos fechados, (proibido abri-los) irão tocando de mão em mão para descobrirem quem lhe deu a mão anteriormente. O grupo de fora é quem deve movimentar-se. Caso ele encontre sua mão correta deve dizer, está! Se for verdade, a dupla sai e errar, volta a fechar os olhos e tenta novamente.

Obs. Essa dinâmica pode ser feita com outras partes do corpo, ex: pés, orelha, olhos, joelhos, etc. tem o objetivo de melhorar a sensibilidade, a concentração e socialização do grupo.

4. caixa de sensações- o professor encapa uma caixa de sapato, fazendo um buraco no meio em forma de círculo, com dez centímetros de diâmetro. O professor deverá organizar materiais como retalhos, flocos de algodão, pedaços de lixa, tampinhas, caixinhas e outros objetos e ir colocando-os por uma das extremidades, com objetivo que a criança coloque a mão dentro da caixa, toque o objeto sem que possa vê-lo e identifique que objetos tem dentro da caixa.

5. corre cotia- as crianças deverão sentar-se em roda e uma criança ficará em pé correndo ao redor do grupo, enquanto as crianças cantam a música com os olhos fechados. A criança que está de pé deixará um lenço atrás de uma das crianças da roda, ao final da música as crianças abriam os olhos para verem atrás de quem está o lenço. A criança do lenço deverá se levantar e correr atrás da outra criança, com o objetivo de pegá-la antes

que a mesma senta em seu lugar, e assim sucessivamente até que todos participem da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas bibliográficas, foi possível concluir que o lúdico é uma ferramenta pedagógica muito eficiente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, pois ao brincar, a criança aprende de forma natural e espontânea, expressando livremente seus desejos e suas vontades, estimulando o desenvolvimento emocional. Brincando, a criança liberta-se de todas as preocupações, medos e aflições. Desenvolve a motricidade, pois brincando ela executa diversos movimentos físicos. Desenvolve a cooperação, a solidariedade, a amizade, a brincadeira exige a participação de outros integrantes para tornar-se mais dinâmica, ou seja, estimula a interação.

A brincadeira estimula a aprendizagem, pois brincando e jogando são propiciados as crianças as experimentações práticas, a atividade promove o raciocínio e a transformação da realidade.

Portanto, entende-se que o lúdico possui uma importância significativa no processo ensino e aprendizagem na educação infantil. Para tanto, essa ferramenta pedagógica só será eficiente se for pensada como uma atividade séria pelos educadores e não só um mero passatempo, ou atividade para relaxamento.

O lúdico é sim, uma ferramenta pedagógica eficaz a aprendizagem, mas deve ser planejado previamente pelo educador, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar. Sendo assim, o ser que brinca, tem a oportunidade de experimentar, interagir, argumentar, ou seja, expressar-se, pois está diante de uma atividade prazerosa, dinâmica, desafiadora, interativa e interessante.

Enfim, a criança ao brincar desenvolve-se integralmente em seus diversos aspectos, físicos, cognitivos, sociais, emocionais, etc.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MALUF, C. M. Brincar, prazer e aprendizado. 3ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2003.

OLIVEIRA, V. B. de. O brincar e a criança, do nascimento aos 6 anos. 2ed. São Paulo: vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos. 4ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.



CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR



LILIAN CARLA CAMPANHOLI

Graduação em Pedagogia pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no CEI Jardim São Luís 1.

RESUMO

O presente estudo aborda sobre as práticas de cuidar e educar realizadas no contexto de educação infantil, refletindo sobre a importância de deter conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, para que a utilização das mesmas, sejam capazes de atender as especificidades e necessidades deste público. Inicialmente, explana sobre a Educação Infantil enquanto um espaço de educação formal que deve possibilitar atividades diversas para que se constituam experiências que favoreçam a aquisição de aprendizagens significativas. Em sequência, aborda sobre a concepção de criança que tem recebido novos olhares na contemporaneidade. Em continuidade, inter-relaciona as práticas com o desenvolvimento infantil, refletindo sobre a sua fundamentalidade no cotidiano da Educação Infantil e o papel do professor nesse contexto. Conclui, evidenciando que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis na Educação Infantil, pois as necessidades das crianças envolvem as duas ações para serem supridas, visto que se encontram em uma etapa do desenvolvimento humano em que a autonomia para sanar suas necessidades fisiológicas ainda está em formação. Traz objetivo analisar argumentos que defendem a importância do cuidar e educar no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Cuidar; Educar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz uma análise sobre as ações do cuidar e educar nos espaços destinados à educação da infância, refletindo sobre a postura dos professores diante da responsabilidade de articular as duas práticas de forma a possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e aquisição de uma autonomia fundamental para suas vivências sociais.

A Educação Infantil tem se ressignificado com velocidade na atualidade, visto a quantidade dos estudos que estão se formando ao seu entorno. A incorporação do atendimento as crianças pequenas no sistema educacional redimensionam a estrutura e função dos espaços, incorporando elementos para atender a nova concepção de criança que adentra tal ambiente.

A criança começa a ser visualizada como capaz desde as menores idades e essa capacidade possibilita que sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Diante do seu papel ativo, essa visão demonstra que o espaço deve ser preparado para atender as necessidades dessas crianças e uma das grandes necessidades da infância está relacionado ao cuidar, visto que quanto menores, possuem maior dependência com os adultos para suprir suas necessidades fisiológicas.

Dessa forma, o professor deve compreender que dentro de suas funções se encontra a responsabilidade de cuidar e educar da criança que possui contato na Educação Infantil, porém a forma de concebê-las e executá-las no cotidiano escolar é o que dará a valorização as práticas, se tornando necessário que o profissional detenha conhecimento sobre as necessidades das crianças, para que seja capaz de oferecer um trabalho qualificado com atendimento as mesmas.

Sendo assim, o artigo traz por objetivo analisar argumentos defendidos sobre a importância do cuidar e educar do cotidiano da Educação Infantil, como práticas que impactam significativamente no desenvolvimento das crianças, verificando o papel do professor nesse contexto.

Para isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa de revisão de literatura com estudo baseado em artigos científicos que discorrem sobre elementos que estão relacionados a temática, maximizando a visão sobre as práticas do cuidar e educar na educação infantil.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões que envolvem as crianças pequenas e sua educação vem ganhando espaço como afirma Gasparini e Mariotti (2009). Os estudos que permeiam esta temática trazem uma nova visão para as crianças, trazendo a estas caracterizações que envolvem o despertar curioso pelo mundo, que é desbravado mediante seu papel ativo em interagir tanto com este meio quanto com as pessoas que estão inseridas juntamente com ela neste espaço.

Esta nova visão de criança, segundo Gasparini e Mariotti (2009), transforma o pensamento assistencialistas que há muitas épocas se encontra relacionado a educação de crianças, com maior enfoque nas crianças bem pequenas frequentadoras dos Centros de Educação Infantil. Assim, a educação dos pequenos toma novas proposições em relação a valorização desta criança que ocupa este ambiente educacional, necessitando que a visão dos professores que trabalham com elas sejam, também, ressignificadas, primando pelo desenvolvimento integral e com qualidade destes.

É fato histórico que a educação destinada a infância esteve atrelada ao assistencialismo por muitas décadas, em que se focava o cuidar das crianças pois elas não tinham autonomia e maturidade para isso. A visão de educação infantil estava voltada para os cuidados maternos que as mães não poderiam dar no momento em que estavam trabalhando. Ao perceber a educação infantil como algo que vai muito além do cuidar de crianças pequenas, em que se passa a dar visão ao protagonismo infantil, se percebe que o cuidar não é somente a pratica que deve ocorrer nestes espaços, associando o educar a esta corriqueira ação, possibilitando um sentindo pedagógico e de formação da criança.

Em relação ao histórico da educação infantil, Ruiz (2005) aborda que:

As instituições de educação infantil durante a história, tiveram dupla trajetória: os jardins de infância, mais tarde chamados de pré-primário e pré-escolar, davam ênfase ao aspecto educacional, sendo destinado para as crianças ricas, com métodos e atividades pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e outras habilidades, já as instituição denominadas como creches e escolas maternas era enfatizado a guarda, a alimentação, cuidados com a saúde, higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade, sendo destinada pra as crianças pobres e abandonadas. (VIEIRA, 1999 apud RUIZ, 2005, p.)

Inicialmente, com esta visão assistencialista, os profissionais que chegam as antigas creches eram selecionados pela área da saúde e da assistência social e tinham como regentes das instituições médicos ou profissionais correlatos. Os profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, segundo Ruiz (2005), não necessitavam de

formação, afinal, uma mulher sabe cuidar de uma criança, visão esta que permeou por anos a educação da infância.

Um ponto interessante a ser levantado que é pertinente ao tema e enfatizado por Ruiz (2005), é que o cuidar estava mais voltado a educação dos mais pequeninos e das classes mais pobres, pois nas escolas do público de alta renda, estes espaços chamados de Jardim da Infância, tinham o intuito de educar e sociabilizar as crianças.

Porém, como afirma Tiriba (2019), com as novas tendências que vinham internacionalmente, a educação infantil começa a conquistar seu espaço. O autor coloca da seguinte forma a evolução da educação infantil:

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. (TIRIBA, 2019, p. 2)

Assim com os primeiros passos de incorporação da educação infantil a educação, surgem as primeiras reflexões e adaptações do cotidiano destes espaços educacionais. Segundo Moreno e Moura (2015), a inserção do educar sem a perda da ação do cuidar se configura como um dos grandes avanços conquistados para a educação da infância e que vai se consolidando mediante a constituição de legislações que demonstram a necessidade, baseadas em estudos que trazem a criança como ativa desde os primeiros anos de vida, de unificar as duas práticas.

Mas, mesmo com estas legislações tomando cada vez mais espaço dentro do meio educacional, ainda é possível encontrar dúvidas por parte dos profissionais sobre sua real função nos estabelecimentos de educação infantil. Vale ser ressaltado, que a função do professor em qualquer etapa da educação é o de desenvolver integralmente o indivíduo, apresentando práticas pedagógicas que infiram nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, como afirma Moreno e Moura (2015). Com certeza, não poderia ser diferente na educação infantil e, refletindo sobre as necessidades na infância é visível que o cuidar se torna uma forma de educar, de educar para a autonomia, em que as crianças adquiram aprendizagens para promover seus próprios cuidados.

A integração do cuidar e do educar traz uma nova concepção para a própria escola da educação infantil. Substitui-se a visão de ser um local em que os pais deixam a criança para poderem trabalhar por não terem ninguém que possam ficar com ela neste período,

para uma ótica de que a criança tem o direito de aprender e se relacionar com outras crianças e adultos, se tornando um direito da criança e não mais trabalhador.

O cuidar deve receber uma visualização diferente do que o de prestar serviços para que a criança tenha suas necessidades fisiológicas atendidas como afirma Gasparini e Mariotti (2009). Este cuidar deve estar articulado a visão da criança ativa que mediante o contato com práticas de cuidar, estabeleçam relações que promovam a construção de um conhecimento que reflita em aprendizagens que possibilitem que desenvolvam habilidades para se cuidar sozinha no passar dos anos.

Dessa forma, Carvalho e Menezes (2016) colocam que os espaços de educação infantil deve integrar as ações do cuidar e do educar, comprometendo-se com o desenvolvimento integral na infância, atuando diretamente no seu cognitivo, motor, social e afetivo, diante da ótica de visualização da criança como um ser humano completo, que necessita de experiências consigo própria para entender a relação existente entre ela e sua localização e função neste meio e que se encontra inserida, mostrando a importância das escolas de educação infantil, em se preocuparem com os recursos humanos, materiais e a estruturação do espaço para favorecer vivências diversas para as crianças, enriquecendo suas aprendizagens.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A concepção contemporânea, segundo Amorim (2015), visualiza a criança como um sujeito de direitos, que possui o direito de receber uma educação de qualidade desde seus primeiros anos de vida. Com isso os termos creches e pré-escolas, nos documentos legislativos perdem espaço para os Centros de Educação Infantil, para que a educação da infância se unifique e as práticas pedagógicas ofertadas sejam de igual qualidade para ambos os segmentos. Ainda é possível encontrar documentos que trazem os dois termos, pois a sociedade está se apropriando desta nova concepção, porém, mesmo com os termos diferenciados, a concepção para a criança se torna uma só.

A visão que se dá a criança, de acordo com Gasparini e Mariotti (2009), é de um indivíduo que está inserido socialmente e que tem interferências deste meio na sua formação, tendo ação transformadora sobre ele. Com as interações que as crianças vão estabelecendo, esta constitui suas aprendizagens, adquirem valores e constroem comportamentos os quais são adequadas as suas vivências entre pares, o que gera seu entendimento sobre o seu papel no mundo.

Diante dessa ótica, Carvalho e Menezes (2016) evidenciam que:

A história da criança demonstra que a presença infantil, como fator merecedor de atenção, cuidados, respeito, no contexto social, só começa a ser considerada muito recentemente. Foi a partir da psicanálise e, posteriormente da psicologia infantil que se passou a dar importância à infância como etapa fundamental e decisiva na formação da personalidade dos indivíduos. Até então, esta indefinição do que é ser criança, gerou no mundo e através dos tempos, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade e da família, no que diz respeito aos cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, lazer e educação, elementos fundamentais ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. (CARVALHO; MENEZES, 2016, p. 40)

Para Carvalho e Menezes (2016), a infância é um momento essencial para a formação dos indivíduos, visto que neste momento são constituídas as primeiras aprendizagens, aprendizagens bases que serão o alicerce para aprendizagens futuras. Como um ponto de partida, a infância traz a descoberta do mundo e o início da reflexão sobre as possibilidades de ações que o indivíduo pode ter sobre o mundo que a cerca. Assim, as crianças precisam ser educadas de maneira integral diante da sua capacidade e potencialidade que vai se afluando pelas interações sociais.

De acordo com Azevedo e Schnetzler (2019), a criança é um ser que constrói e atua de forma a constituir um conhecimento pelas suas hipóteses e possibilidades de ações. Ela tem potencial para reinventar e ressignificar os objetos que estão ao seu redor, adquirindo aprendizagens pelas interações que vai estabelecendo com o outro e com o mundo, desde o seu nascimento. Essa visão permeia a prática pedagógica dos professores, desde que estes tenham conhecimento da capacidade infantil e acreditem no seu papel ativo na sociedade, dentro da perspectiva de desenvolvimento e amadurecimento referente as suas faixas etárias.

Tal integralidade, defendida por Ruiz (2005), traz dependências diretas com o educar na infância com envolvimento da afeição e dos cuidados com as necessidades biológicas das crianças. Para exercer uma ação de cuidar qualificada, é necessário que exista empatia, se incomodar com o que incomoda o outro, para que assim as necessidades sejam efetivamente atendidas. O cuidar deve dar prazer a criança que percebe que se realizar os mesmos atos que o professor, será capaz de sentir o mesmo prazer e aliviar seus incômodos, constituindo aprendizagens e autonomia.

Neste contexto, Ruiz (2005) aborda que:

O cuidar e o educar de crianças de 0 a 6 anos envolve uma visão integrada de desenvolvimento da criança, dessa forma, os profissionais que trabalham com a criança pequena devem tomar precauções para que suas práticas não se transformem em ações mecanizadas, guiadas por regras. O cuidar e o educar são duas práticas que devem caminhar de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e autonomia da criança. (RUIZ, 2005, p. 5)

Na ótica de Tiriba (2019), o cuidar e o educar deve ser visualizado como um processo unificado, porém muitos profissionais ainda os veem de forma dissociável, independente, em que uma traz referências ao corpo e outra aos processos cognitivos, o que não permite um trabalho dentro da integralidade do desenvolvimento infantil. Como um desafio maior, é possível encontrar profissionais e não são poucos, que vem as duas práticas como uma dicotomia, em que profissionais diferentes devem executar funções diferentes em que um só cuida e o outro só educa, não percebendo a relação importante que tem entre as duas ações para que ocorra de forma conjunta.

Em complemento, Ruiz (2005) aponta que o cuidar e o educar deve apontar para o mesmo objetivo: desenvolvimento da criança. Este desenvolvimento se utilizada as ações de maneira conjunta, possibilitam melhorias nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Em outros benefícios é possível citar que o trabalho com o cuidar e educar juntos favoreçam o desenvolvimento da linguística, a construção da identidade e a obtenção de autonomia, mostrando a importância do desenvolvimento de um trabalho que integre as duas práticas.

Todos os momentos de cuidar podem e devem ser um momento educativo para as crianças, como exemplo pode ser citado o dar banho nas crianças. O dar banho ensina as crianças a importância de sua higienização, o lavar todas as partes do corpo e assim por diante, prática esta que aos poucos as crianças vão se apropriando até o momento em que tomam banho sozinhas. Aqui é possível visualizar o quanto de aprendizagem tem os cuidados desde que realizados de forma a oferecer estas aprendizagens as crianças.

O educador, segundo Amorim (2015), tem uma ligação maior com as convivências sociais e com o meio. Assim, se educa, também, ao cuidar, pois as relações do professor com a criança são formas de interações, importantes interações que terão reflexo na atualidade e no futuro.

Ainda na perspectiva de Amorim (2015), o cuidar e o educar está atrelado a uma visão errônea sobre serem funções distintas quando se trata da educação infantil formal e isso permeia práticas não tão adequadas executadas pelos profissionais da educação, privando a criança de aprender quando está sendo cuidada.

Essa dificuldade como aponta Tiriba (2019), não são verificadas apenas nos professores, mas é possível encontra em textos acadêmicos e documentos oficiais, sem ser explicitamente. Modificar esta visão ainda é uma tarefa longa e trabalhosa, mas possível. Muito já foi modificado, com persistências, logo será efetivamente compreendida esta importância das duas ações no desenvolvimento infantil.

O PROFESSOR DIANTE DO CUIDAR E DO EDUCAR

Os espaços de educação infantil, mais especificadamente os contextos que atendem as crianças de menores idades é constituído por profissionais de diversas formações. Os professores, com a legislação atual, devem ter formação específica para atuar com estas faixas etárias, conquista que antigamente não havia. Esta formação prima pela qualificação das práticas pedagógicas ofertadas no cotidiano educacional.

Em relação aos profissionais da educação infantil, Azevedo e Schnetzler (2019) evidenciam que:

O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico, o que também é amplamente discutido nos artigos. Almeida (1994), destaca o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares como ações prioritárias a serem implementadas na formação inicial e aponta como preocupação especial a promoção da função educativa da creche (crianças de zero a quatro anos), segmento que tem se caracterizado por um atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2019, p. 6)

Existem professoras que atuam na educação infantil e se sentem desvalorizadas ao terem por responsabilidade o cuidar das crianças, cuidados básicos fisiológicos, pois sua formação está voltada para um pedagógico relacionado ao educar. Outras, em contradição, compreendem a importância do cuidar e do educar como forma de desenvolver as crianças de maneira integral, não se incomodando com a função do saneamento das necessidades básicas infantis. Isso demonstra a importância de rever a formação dos profissionais que atuam nesta etapa de educação.

Em complemento, Carvalho e Menezes (2016) pontuam que:

Os desafios para um olhar sobre o cuidar e o educar na história, na perspectiva de compreender a indissociabilidade para se efetivar na prática pedagógica, um atendimento que considere tais aspectos como relevantes na singularidade da infância, é o que se pretende contribuir com as reflexões ora apontadas para a atuação docente na Educação Infantil. (CARVALHO; MENEZES, 2016, p. 43)

Segundo Amorim (2015), um dos grandes desafios vistos na atualidade no que concerne sobre o cuidar e o educar se encontra ressignificação das concepções que permeiam estas práticas, se ornando fundamental repensar a instituição que atende as crianças destas faixas etárias e a formação dos profissionais que adentram estes espaços, trazendo a visão de criança defendida na contemporaneidade.

As ressignificações do papel do profissional da educação infantil vêm sofrendo grandes modificações e ainda está em processo de consolidação. A transformações

históricas, as conquistas alcançadas, as mudanças na concepção de crianças fazem com que as funções dos professores se transformem para atender as demandas sociais que se esperam da formação dos pequenos.

Sendo assim, Ruiz (2005) coloca que:

O professor de educação infantil ao adentrar no espaço da creche acaba entrando em conflito ou não com um profissional que já estava ali, um profissional cuja força de trabalho é muito mais barata. No entanto o que vemos é que ambas cuidam do seu próprio trabalho sem se preocupar em desenvolver uma ação conjunta, a própria hierarquia de funções impede que uma se interesse pelo trabalho que é desenvolvido pela outra. (RUIZ, 2005, p. 3)

Para que estas modificações sejam efetivadas, é fundamental que o professor abra sua mente para o novo abandonando concepções que não sejam mais condizentes com a visão de criança. Este profissional que tem o contato direto com as crianças que será capaz de modificar a visão dos pais, dos outros profissionais da educação, da comunidade, enfim, da sociedade. Ele será capaz disso mediante a realização de práticas pedagógicas que envolvam o cuidar e o educar de forma indissociável, transformando os momentos de cuidados e momentos educativos. A formação continuada é fundamental para a apropriação do conhecimento que se reflete na prática cotidiana.

O professor deve, portanto, criar estratégias metodológicas que favoreçam que as crianças apreendam mediante os cuidados que recebe, ampliando suas aprendizagens e maximizando o seu desenvolvimento em uma perspectiva de integralidade.

Dessa forma, é essencial que os professores compreendam o cuidar como uma forma de educar para ofertar um ensino de qualidade para as crianças desde os anos iniciais dentro dos espaços de educação infantil, permitindo que estas conquistem autonomia entre outros benefícios que serão fundamentais para as suas relações em sociedade, tanto com os outros quanto com o meio, favorecendo o saneamento de suas necessidades básicas sem que tenham dependências para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no decorrer deste artigo, foi possível observar que as práticas do cuidar e do educar quando realizadas na Educação Infantil, se integram em virtude das características e maturação das faixas etárias que a compõem.

A escola enquanto uma instituição formadora que prima pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, a qual por meio de estratégias diversas ofertar a eles a possibilidade de

participar do processo de ensino-aprendizagem, deve tomar por base da estruturação de suas ações, as necessidades que os estudantes que recebem apresentam.

Ao pensar nos espaços educacionais destinados a educação da infância que atendem crianças de menores idades, é de fácil observação que uma das maiores aprendizagens que deve ser adquirida é a autonomia, refletida, neste contexto, como a capacidade de executar atividades cotidianas que sanem suas necessidades. As principais necessidades evidenciadas aqui, são as necessidades fisiológicas, aquelas em que, inicialmente, o adulto realiza pelas crianças e com o passar do tempo, por meio das vivências educativas, passam a ser realizadas sozinhas.

Dessa forma, o cuidar é uma importante forma de educar e sem ele, se torna impossível um educar, visto que as crianças aprendem muito melhor com suas necessidades fisiológicas sanadas. Com esta perspectiva, o professor que trabalha com Educação Infantil deve compreender que para a oferta de uma educação qualificada, este deve realizar práticas de cuidar e educar com excelência, diante da visão de sua importância para o desenvolvimento infantil, possibilitando que as crianças tenham contato com experiências agradáveis que favoreçam a aquisição de aprendizagens fundamentais para a sua vivência em sociedade.

Portanto, o cuidar e o educar são duas ações essenciais e componentes do cotidiano da Educação Infantil que necessitam do professor como mediador, que promove atividades e desempenham funções que favorecem que as crianças estabeleçam relações sobre sua habilidade de autonomia que vai se constituindo por meio destas vivências e gerando aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **EDUCAR E CUIDAR NA CRECHE: MUDANÇAS E CONTINUIDADES**. *XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arq_uivo/pdf2015/22082_9292.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS**

PROFISSIONAIS. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa e MENEZES, Lídia Azevedo. **UM OLHAR SOBRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *Educação & Linguagem*, ano 3, n. 1, p. 32-44, 2016.

GASPARINI, Karina e MARIOTTI, Aurora Joly Penna. **A RELAÇÃO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *7º Simpósio de Ensino de Graduação – UNIMEP*. 2009. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MORENO, Gilmar Lupion e MOURA, Gislaine Franco. **CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: REFLETINDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *XVI Semana da Educação – VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/CUIDAR%20EDUCAR%20E%20BRINCAR%20REFLETINDO%20SOBRE%20A%20ORGANIZACAO%20DO%20TRABALHO%20PEDAGOGICO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RUIZ, Jucilene de Souza. **EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DE CUIDAR E EDUCAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL%20E%20AS%20PR%C1TICAS%20DE%20CUIDAR%20E%20EDUCAR%20NO%20CONTEXTO%20DAS.pdf>>. Acesso em; 12 dez. 2019.

TIRIBA, Lea. **EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.



AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A INTERNET COMO INSTRUMENTO DE ENSINO



LINDALVA MARQUES DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante - SP (2006); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – SP (2008); Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – CE (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela faculdade Brasil (2013/2014); Professora de Ensino Fundamental I – pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo visa analisar a relevância do uso da internet nas aulas de Língua Portuguesa, para se explorar a *ciberliteratura* e o os gêneros textuais, a fim de que os alunos sejam letrados no universo virtual, que é cenário da prática social de muitos estudantes. Para tanto, esse estudo foi engendrado por meio da pesquisa bibliográfica, que permite verificar as teorias existentes sobre a *ciberliteratura* e o estudo de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, espera-se que essa pesquisa contribua com as discussões acerca da temática exposta, a fim de efetivar o letramento nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Internet; Letramento. Ciberliteratura.

INTRODUÇÃO

A escola precisa estabelecer vínculos com a realidade dos alunos para que possa promover o conhecimento de forma dialógica e reflexiva, assim – utilizar as mídias em sala de aula é fundamental, para que o aluno que se comunica diariamente, por meio das mídias, compreenda os recursos que essas podem ofertar, para a organização discursiva – a fim de que ele consiga ler e interpretar textos de distintos gêneros e suportes e, ainda, utilizar os recursos expostos nos textos lidos em suas práticas pedagógicas, de acordo com a função comunicativa.

Ademais, o trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa, os gêneros textuais são recursos didáticos que auxiliam o processo de leitura e escrita dos alunos, inclusive na construção social e cultural, para que isso aconteça é necessário o acesso a diferenciados

textos, visto que os gêneros textuais estão ligados ao desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e investigativo dos alunos. Carvalho (2004, p. 15) afirma que na alfabetização a primeira forma de deixar os alunos entrar em contato com seu contexto social e cultural é explorar os materiais escritos.

De forma geral, os gêneros textuais são conteúdos com características gramaticais e possuem diferentes formas de linguagem. Com isso, os gêneros textuais podem ser agrupados dentro das tipologias textuais, que surgem com intuito de organizar e classificar os textos. Existem cinco divisões tipológicas: gêneros da ordem de narrar, da ordem de relatar, da ordem de argumentar, da ordem de expor e da ordem de instruir, conforme cita Almeida (2011).

Diante dos desafios das aulas de Língua Portuguesa, torna-se importante analisar os gêneros textuais na apropriação das linguagens. Essa prática apresenta-se como principal responsável pela leitura e escrita, porém é necessário que esteja aliada à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Portanto, é necessário refletir sobre as dificuldades dos alunos no processo de leitura e escrita e, sobre o porquê dos alunos não conseguirem enxergar além de um texto. Supõe-se que a falta de formação de professores, a ausência de autonomia em sala de aula e metodologias descontextualizadas sejam fatores que prejudicam esse processo, por isso, a importância de usar a internet como instrumento de ensino, a fim de contextualizar as leituras e aproximá-las cada vez mais dos estudantes.

Assim, com esse estudo, busca-se investigar a relevância da internet nas aulas de Língua Portuguesa no trabalho com a *ciberliteratura* e com os gêneros textuais.

A INTERNET EM SALA DE AULA: CIBERLITERATURA

No mundo digital, o meio não é a mensagem: é uma das formas que ela assume. Uma mensagem pode apresentar vários formatos derivando automaticamente dos mesmos dados Negroponte (1995).

A influência das tecnologias de comunicação no cotidiano dos sujeitos é uma realidade que transita em distintas áreas de conhecimento, por essa razão, a literatura busca com a adesão de escritores aos recursos do computador, por exemplo, angariar novos leitores (Silva; Silva, 2011). Assim, Torres (s\o) saliente que essa nova configuração da literatura exige de seus leitores acesso a mídias para realizarem suas leituras, sendo assim – o autor e escritor conceitua a *ciberliteratura* como:

[...] aqueles textos literários cuja construção se baseia em procedimentos informáticos: combinatórios, multimidiáticos ou interactivos. Fazendo uso

das potencialidades do computador como máquina criativa que permite o desenvolvimento de estruturas textuais, em estado virtual, atualizando-as até ao infinito, a ciberliteratura utiliza o computador de forma criativa, como manipulador de signos verbais e não apenas como simples armazenador e transmissor de informação (RUI TORRES, s.d., p.1).

Dessa forma, a *ciberliteratura* ressignifica as mídias, que além de servirem para a propagação da informação, também são utilizadas para a produção da escrita criativa, ao utilizar recursos desse ambiente, para enriquecer mais ainda o âmbito literário, e estabelecer diálogos entre esses recursos e outros textos criados no ambiente virtual ou impresso. Isso é perceptível no estudo de Silva e Silva (2001) que se referem ao poema “Amor de Clarice” produzido por Rui Torres a partir do texto impresso “Amor” de Clarice Lispector, presente no livro *Laços de Família*, o que demonstra como o autor consegue ampliar a “...carga polissêmica do texto original ao utilizar recursos audiovisuais e multimídia” (TORRES, s.d. p. 2).

Assim, a *ciberliteratura* se diferencia da literatura “digital(izada)”, como expõe Torres (s/d), uma vez que há uma mudança do papel para o pixel – logo a função de *cibeautor* é explorar as possibilidades gerativas do algoritmo, para a construção do seu texto, portanto, o computador se situa com uma máquina que pode ser utilizada a favor da linguagem de modo infinito (TORRES, s/d.), então, a visualidade, a materialidade, linguagem plurissígnica e a expressividade estão presentes na *ciberliteratura*, por exemplo. Por essa razão, não basta publicar uma obra no ambiente virtual para que ela se torne *ciberliteratura*, além de pensar na propagação por esse suporte, é preciso que os recursos, signos das mídias sejam manipulados para a construção do texto, como expõe Barbosa (2003).

Nesse viés, se há mudança na forma da produção da literatura no ciberespaço, essa transformação também é vista na recepção da *ciberliteratura* por parte do leitor, uma vez que o leitor pode selecionar e construir uma ordem para as suas leituras e essa ação é individual, então, para cada leitor, dentro de seus anseios, há formas de se conduzir o seu momento de leitura, ao aproveitar-se das possibilidades de ler e interpretar contextos. Barbosa e Torres (2001, p.1) mencionam que o processo de leitura da *ciberliteratura* ocorre por meio de “uma estrutura de labirinto” e, assim, “a intervenção do leitor vai determinar um percurso de leitura único que não esgota a totalidade dos percursos possíveis no campo de leitura”.

Essa nova configuração de autor leitura e leitor, na *ciberliteratura*, permitiu a criação do termo “lautor”, pois o leitor agora realiza suas intervenções no texto que antes era estático, ele consegue interagir e criar possibilidades de leitura por meio dos recursos disponibilizados e utilizados pela a *ciberliteratura* (ROJO, 2013, p. 20).

Além das possibilidades de intervir e interagir, o “lautor” também conhece no ambiente virtual novos gêneros textuais. Sobre o surgimento de novos gêneros textuais, Marcuschi (2003) infere que as suas origens se dão pelo intenso uso das tecnologias nas práticas sociais e não apenas pela existência dos aparatos tecnológicos. Sendo assim, as atividades comunicativas modelam os gêneros textuais recentes, como o bate-papo virtual para atender uma função de interação entre os sujeitos deste tempo. Porém, embora se mostrem inovações, esses gêneros se relacionam com outros, assim como preconiza Bakhtin (1997) ao tratar da “transmutação e assimilação de gêneros textuais”.

Ainda, de acordo com Marcuschi (2003), por mais que haja semelhança na construção da mensagem dos gêneros textuais atuais com os anteriores, o núcleo da discussão deve-se pautar pela “identidade própria”, suscitada por cada gênero textual específico em relação ao uso da linguagem. Um exemplo apontado pelo autor é cada vez mais aproximação da linguagem verbal escrita e oral, constituindo integração de semioses e, conseqüentemente, um hibridismo discrepante da teoria da linguagem anterior.

O que se evidencia nessa nova gama de gêneros textuais é que antes o gênero textual era definido pelas funcionalidades sócio-comunicativas e, agora, se insere também a forma, a estruturação ou o suporte do texto, como ocorre com os gêneros textuais do ambiente virtual, em especial da ciberliteratura. Além disso, Marcuschi (2014) também corrobora com a ideia de Rojo e salienta que textos virtuais resultam de escolhas do navegador/leitor, pois “ele dirige os movimentos que conduzem a construção do sentido” (ROJO, 2014, p.186), o que aumenta a interação do sujeito leitor com o próprio texto, como afirma Álvarez (2001).

Mourão (2001) assevera que a *ciberliteratura* é uma literatura móvel, interativa e universal, assim - a palavra nesse contexto é vista como Santos (2003, p. 79) aponta: “a palavra é significação, espessura, tatilidade, animação, cor, sombra e som”. E é também a essa nova configuração literária que se quer no ambiente escolar, uma vez que, muita escola da Educação Básica.

[...] conduz o aluno a uma “leitura apassivadora”, repetitiva, sempre à espera de uma meta determinada, de algo que pode ser diretamente localizado no texto-referência e simplesmente decodificado pelo alunoleitor, ao invés de conduzi-lo a uma ‘leitura ativa’, questionadora, crítica, que valorize os alunos como leitores e sujeitos cognoscíveis (FILIPOUSKI, 2006, p. 333).

Assim, além da leitura ser um ato cansativo e exclusivamente escolar, muitos estudantes veem a leitura como um sacrifício, o que resulta na perda de leitores, logo – pensando em iniciar um processo de inversão da leitura na escola, esse projeto pretende focar na leitura ativa da *ciberliteratura*, para que os estudantes conheçam os recursos dessa

literatura e se apropriem desses para os exercícios de sua cidadania em suas práticas sociais.

Esse trabalho com a internet pode ser iniciar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois é nesse nível que se visa apresentar aos alunos aspectos sobre o sistema de escrita alfabética com práticas de letramento. Kleiman (2007, p. 6) aponta algumas práticas sociais de letramento como “cálculos de volume, elaboração de maquetes, mapas e plantas (conteúdos matemáticos)” e outras que sejam necessárias para alfabetização dos alunos e contribuam com a inserção deles na sociedade.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 4, 10 de junho de 2008, instituiu que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem ser voltados para a alfabetização e o letramento. E determina que até o terceiro ano, a criança esteja alfabetizada numa perspectiva de letramento.

E ainda, a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) propõem trabalhos voltados para o ciclo da alfabetização: a interdisciplinaridade do currículo escolar, o apoio às crianças com dificuldades, ambientes formativos, a ludicidade, propostas instigantes no contexto pedagógico, desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Para Albuquerque (2008 p. 261) “a criança desde muito cedo está inserida no mundo letrado, porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuárias de linguagem, lendo, escrevendo, falando e ouvindo”. Dessa forma, o papel da escola é possibilitar o acesso a diferentes textos cotidianos, praticar a linguagem oral e escrita, formar sujeitos críticos e reflexivos capazes de se comunicar claramente com objetivos, atuando na sociedade.

A prática de gêneros textuais deve ser trabalhada conforme o desenvolvimento de cada aluno, porque é incoerente aprofundar os aspectos linguísticos e gramaticais de cada gênero textual devido à imaturidade do aluno. E as ações didáticas devem possibilitar aos alunos o contato com as situações reais da leitura como: rótulos, entrevistas, parlendas, poesia, cantiga de roda, fábulas, contos e receitas (CARVALHO, 2004, p. 21, 25).

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão bibliográfica, a qual permite, de acordo com Marconi e Lakatos (2001), explorar os conceitos de *ciberliteratura*, gêneros textuais e, conseqüentemente, o uso da internet em sala de aula.

Nesse sentido, essa pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que – segundo Bogdan e Biklen (1994) – o estudo qualitativo se interessa mais pelo processo da investigação do que pelo resultado final, bem como procura descrever o que é perceptível no ambiente natural, no caso desse estudo – a sala de aula. Além disso, trabalhar o uso da internet em sala de aula considera o processo de ensino como forma de inclusão e acesso à informação de modo reflexivo, por meio do letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

OS GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o século XX, os gêneros textuais vêm sendo amplamente discutidos na área da linguística. Esses estudos possuem diferentes aspectos teóricos nas práticas sociais e escolares (BORGES, 2012). De todos os termos na educação, o gênero textual é o mais complexo de se definir, pois possuem características sociais, históricas, dialógicas, comunicativas, sociorretórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sociodiscursiva, analítica, crítica, cultural, entre outras.

Pode-se dizer que a história dos gêneros textuais surgiu com a retórica, no tempo dos gregos, em que a linguagem do pensamento era privilegiada e toda atividade da língua era centrada na argumentação e convicção de persuadir (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014). É interessante, aliás, afirmar que era necessária uma arte de comunicar e formar estratégias através de argumentos lógicos e/ou simbólicos.

É intrigante destacar que o conceito de gênero textual está ligado a todas as representações linguísticas e comunicativas. Os gêneros textuais na antiguidade greco-romana estavam conceituados numa técnica argumentativa e no exercício da linguagem, ou seja, o indivíduo que discursava precisava convencer o público independente de ser algo certo ou errado.

A retórica é a arte da palavra, na qual a língua é usada para convencer e fazer os sujeitos refletirem sobre um determinado assunto. Os gêneros retóricos, nesse contexto, são aplicados para um grande público em que a pessoa que discute usa a lógica e a dialética. Não é exagero afirmar que os gêneros textuais são difíceis de definir e conceituar, pois "devido ao longo período de observações, o tema apresenta diversos enfoques teóricos ainda hoje" (BORGES, 2012, p.121).

Ora, em tese, os gêneros retóricos são ferramentas usadas para comunicar de forma clara e objetiva, sendo necessário usar o poder da argumentação. De acordo com Chaves

(2007, p. 2), os gêneros retóricos eram definidos em três tipos: o deliberativo, o judiciário e epidítico. É importante considerar que esse gênero se constitui como aspecto dialético e lógico, por exemplo, o sujeito que discursa para um determinado público precisava criar uma estratégia através de argumentos para transmitir suas ideias.

Dessa maneira, os gêneros retóricos eram grandes discursos usados em três aspectos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico.

A antiga retórica dividia os discursos entre deliberativo, jurídico e epidítico, cada um com sua finalidade, seu tipo de argumento básico, seu auditório. Todos tinham como pressuposto apresentar uma avaliação: o deliberativo tratava do útil ou prejudicial aos interesses da cidade; o judiciário, do justo ou injusto na acusação ou defesa de cidadãos; já o epidítico elogiava ou censurava homens e feitos, apreciando-os como bons ou maus belos ou feios (PISTORI, 2014, p. 149).

Assim, os tipos de gêneros retóricos eram tidos como meios para exercer com eloquência a comunicação argumentativa. Não era necessário estabelecer na dialética o conhecimento da verdade ou receber aplausos da plateia, bastava mostrar para o público o poder da oralidade. Essa oralidade permitia que o público alvo adquirisse um ponto de vista que o orador defendia.

A palavra gênero é representada nas diferentes formas de arte, é denominada como um conjunto de obras de uma determinada época com características próprias. Chaves (2007, p. 3) aponta que os gêneros literários são caracterizados pela imitação das palavras do ser humano, das cores nas pinturas ou pelas vozes por meio da música.

De acordo com Borges (2012, p. 121) ao longo da história, os gêneros textuais sofreram diversas modificações nos seus principais elementos. Na Antiguidade Clássica, os gêneros textuais eram definidos pela sua forma, composição e conteúdo, nessa época havia três tipos de gêneros: o épico, o lírico e dramático. Ainda segundo a autora citada acima, na Idade Média havia três estilos literários: o elevado, o médio e o humilde - os quais eram baseados em aspectos sociais e representados por meio de personagens.

Para Marcuschi (2008, p. 149) a análise de gêneros engloba categoria cultural, esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica. Os gêneros são importantes numa perspectiva educativa, pois possibilitam o uso da língua nas diversas formas de comunicação.

No Brasil, os gêneros textuais entraram nas práticas curriculares a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997. Os PCN's são diretrizes elaboradas pelo Governo para orientar os educadores no que se referem a objetivos, conteúdos e didática em sala de aula.

A respeito da prática com os gêneros textuais, os PCN's (1997, p. 25) apontam que os níveis de leitura e escrita não correspondem às demandas sociais e, é dever da escola comprometer-se ao ensino da linguagem por meio dos diversos textos presentes na sociedade. A prática com diversos textos precisa acontecer de forma contextualizada e significativa, pois só terá benefício se a aprendizagem do aluno for sistematizada e problematizada.

Ainda, os PCN's (1997, p. 21) afirmam que é responsabilidade da escola promover a ampliação da linguagem dos alunos para que eles se tornem capazes de interpretar diferentes textos, palavras, imagens e símbolos, e produzir textos nas mais diferentes situações. É interessante destacar que o ensino voltado para o uso de diversos textos pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, no exercício dos direitos e deveres sejam políticos, sociais e civis. E, ainda, valoriza as diferenças culturais de uma nação, de um povo ou de um grupo.

Val e Marcuschi (2010, p. 66) afirmam que os estudos sobre os gêneros textuais não é novo, porque eles são objeto de estudo de pensadores, filósofos e pesquisadores que os relacionam com o meio literário. Atualmente, os gêneros textuais vão além da retórica e da literatura, como já foi dito - é uma área de pesquisa e estudo da linguística, porque os gêneros passaram a se caracterizar por uma manifestação verbal.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido um desafio para educação brasileira, pois é necessário refletir sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento. É insuficiente o aluno saber somente codificar e decodificar: é fundamental que ele experimente o uso cotidiano da leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Junior (2013, p. 202) sublinha que a diversidade de textos na sala de aula é uma ferramenta que proporciona ao aluno ser inserido dentro do seu contexto social.

Conforme a citação acima, os educandos precisam ter contato com diversos textos, não só com um único texto ou um único gênero, mas garantir o acesso a diferentes materiais. A prática de alfabetizar letrando através de gêneros textuais requer desenvolver nos alunos competências/habilidades de leitura e de escrita. Além disso, requer planejamento e conhecimento por parte do professor.

Goulart (2014, p. 37) afirma que a noção de letramento está atrelada a inclusão dos sujeitos no mundo da escrita, inserindo esses sujeitos na participação social e política. Desde pequenas, as crianças já pensam sobre a escrita, porque elas estão imersas no mundo letrado. O domínio da linguagem oral e escrita acontece através das práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula.

Quando a criança não sabe ler e escrever, é necessário que o espaço da sala de aula seja um ambiente alfabetizador. Goulart (2007, p. 63) ressalta que existem modos de alfabetizar numa perspectiva de letramento na escola, ter um ambiente que promova situações reais da leitura e da escrita e, ainda, que esse ambiente disponibilize vários textos com diversas funcionalidades. Nesse viés, o projeto “Para saber Mais” desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna descreve que no processo de alfabetização é importante trabalhar com jogos de linguagem e brincadeiras populares.

O papel do professor é possibilitar aos alunos a socialização e experiências diversificadas por meio de textos. É dever dos professores despertarem o interesse dos educandos, e mesmo os alunos não dominando o sistema de escrita, podem iniciar o processo de escrita de forma livre. A prática alfabetizadora por meio de gêneros textuais deve ser pensada, refletida em conceitos e procedimentos na organização da linguagem escrita, dentro da cultura do aluno (GOULART, 2014, p. 43).

Contudo, a prática de gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I vai além da alfabetização e do letramento, é caracterizada pela autonomia, reflexão, compreensão, análise, crítica, interpretação e competências de leitura e escrita na organização social. É um trabalho árduo, persistente, contínuo e diário em sala de aula.

Para trabalhar com os gêneros textuais e dentro de uma estrutura didática, primeiro precisa-se partir do cotidiano do aluno e da própria realidade de vivência. Dolz e Schneuwly (2013, p. 81) apresentam o ensino de gêneros textuais como uma sequência didática, que se caracteriza por um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas em torno de alguma atividade.

Aprofundando, os autores Dolz e Schneuwly (2013, p. 83) propõem uma estrutura de base numa sequência didática:

- ✓ *Apresentação da situação: que visa expor algum gênero textual, apresentar a estrutura gramatical e elementos importantes do gênero a ser trabalhado. É apresentar o conteúdo a ser trabalhando ao longo de alguns dias na sala de aula.*
- ✓ *Produção inicial: Nesse momento os alunos elaboram um texto inicial para depois ser reescrito, os alunos usam a sua criatividade e dispõem da sua capacidade nos conhecimentos apreendidos na apresentação da situação. O aluno tem um primeiro encontro com o gênero e depois uma realização prática por meio de um texto.*
- ✓ *Módulo 1: É trabalhar os problemas aparecidos no sistema de escrita (representação da situação, elaboração dos conteúdos, planejamento de texto e a realização do texto) dos alunos no que se refere a ortografia. Para que esse trabalho aconteça os alunos precisam ter acesso a diversos textos, para refletir as suas dificuldades ortográficas através de hipóteses de escrita.*
- ✓ *Módulo 2: É variar as atividades e exercícios, propor atividades diversificadas. O professor deve criar em sala de aula situações que levam o aluno a refletir suas dúvidas, levar o aluno a compreender a escrita em diferentes contextos.*

✓ *Módulo n: É quando o aluno conseguiu adquirir os conhecimentos proposto daquele conteúdo e alcançar os objetivos propostos. É a fase que o aluno já analisa com criticidade as práticas usuais da norma culta.*

✓ *Produção Final: É o momento que o aluno realiza uma produção textual final, utilizando vocabulários e os conhecimentos apreendidos ao longo da sequência didática. Normalmente a produção final é uma atividade avaliativa.*

O trabalho com sequências de gêneros textuais é uma prática que permite que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado em atividades diversificadas. E desenvolva conceitos e procedimentos do código escrito e dos modos da fala. Além de propiciar a proximidade do conteúdo em cada texto e, progressivamente, desenvolver a criticidade, reflexão, autonomia e sua posição diante de uma temática.

O perfil do professor vai assim se delineando e se construindo também em comunhão com o contexto social, econômico, político e cultural ao qual está inserido. Assim, os fatores externos se somam aos aspectos internos para que se constitua o alfabetizador. Segundo Paulo Freire (1996), deve-se considerar que:

[...] foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p. 24).

O professor é neste sentido, uma pessoa comum, que compõe e também é composto pela sociedade. Mas, que está mais sujeito que os demais indivíduos às ações e verbalizações do grupo social para o qual e pelo qual trabalha. Dessa forma, o meio onde ele vive e trabalha e a forma como é visto e tratado interfere significativamente na sua composição e atuação profissional.

Conforme Antunes (2007), a profissão do educador infantil não recebe o prestígio que lhe é devido, não pode contar com o empenho público para seu preparo profissional e remuneração que represente valorização no mercado. Não pode contar ainda com o reconhecimento e respeito por parte da sociedade. Ficando dessa forma com a responsabilidade de formar cidadãos em uma realidade que não reconhece a importância e singularidade do ato de alfabetizar.

Apesar do ambiente controverso, o educador deve sempre trabalhar equilibrando sentimentos, sensações e saberes docentes para que na sua prática pedagógica, o amor, o exemplo e o ensino sejam características sempre presentes na sala de aula, pois “o alfabetizador deve ser desafiador, inquieto, responsável e, sobretudo estudioso” (ANTUNES, 2007, p. 60).

O professor alfabetizador é aquele indivíduo experiente, que incentiva a aprendizagem respeitando o que já é conhecido e a partir daí adquirir novos conhecimentos. Alfabetiza-se para construir em seus alunos a capacidade de gerar e adquirir saberes com uma ação reflexiva e que também leve os discentes a assim agirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do uso da internet nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno consegue explorar o texto em distintas dimensões, associa com a sua realidade e confronta com as outras diversas em uma sala de aula, por essa razão, as vantagens de trabalhar com os gêneros textuais estão em contextualizar assuntos, acontecimentos e fatos ocorridos na realidade dentro da sala de aula. O papel do professor, diante desse desafio, é incentivar o espírito investigativo dos alunos, a curiosidade, a levantar ideias, criticarem, fazerem suposições e construir gradualmente o conhecimento. Assim, Goulart (2014, p. 44) afirma que a diversidade de textos contribui para que os alunos sejam inseridos dentro do multiculturalismo, conduzindo-os a compreender o mundo com maior criticidade ao saber discernir e fazer escolhas cotidianas.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de formações continuadas para os docentes e que essas sejam voltadas para o uso da internet e outras tecnologias em sala, a fim de garantir a qualidade de aprendizagem, promovendo reflexões acerca de métodos capazes de atender a necessidade de cada aluno e contribuir para a sua formação numa visão crítica de mundo.

Sendo assim, é preciso reforçar a importância da formação continuada, pois a formação inicial apenas não pode fornecer as condições necessárias ao enfrentamento de todos os desafios impostos pelo espaço escolar. A atualização do docente deve então acontecer de forma sistemática, contínua e consciente - articulando experiência e os saberes da docência à prática didático-pedagógica.

Ao professor é imprescindível um conjunto de saberes: a prática do diálogo e a busca pela melhoria de suas próprias qualidades profissionais. Deve ter ciência da importância de buscar continuamente por alternativas para se especializar e, assim, construir uma atuação didática que seja compreendida por seus educandos que vivenciam os desafios da escolarização.

Nesse sentido, as formações permitiriam aos professores uma prática contextualizada e significativa, voltada para o uso da linguagem oral e escrita nas diversas formas de

comunicação da sociedade, em especial, no âmbito virtual. E de certa forma minimizaria as pequenas falhas durante as metodologias utilizadas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, O. H. **O texto eletrônico**: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PEREZ, F. C.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais**. Editora Wark, Rio de Janeiro, 6ª edição, 2011.

AMADO, Ângela Aparecida Fernandes. **Gêneros Textuais na Alfabetização e Letramento**. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins –SP, 2013.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos 111 VEREDAS** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003 Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os Gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação do Brasil**. RBLA, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 9.394/96.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de língua portuguesa**. Primeiro e segundo ciclo, 1997.

_____, **Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação**. 2007

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. **Reflexões sobre gêneros do discurso**. São Paulo. Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009.

CHAVES, Thaís Araújo. **Análise da organização tópica das informações no texto.**

Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** Editora Ática, 5ª edição São Paulo, 2004.

DICEI, Diretoria de Currículos e Educação Integral. COEF, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Editora Mercado de Letras. Campinas-SP. 3ª edição, 2013.

FERNANDES, Elaine Leal. **Os Gêneros Textuais e o contexto da Educação Infantil.** Revista Práticas de Linguagem. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

FILIPOUSKI, A. **Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola:** acesso à poesia como direito humano. 2006. Disponível em: Acesso em 05, jun., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **A visão dos professores sobre a educação do Brasil.** 2015.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

_____, Cecília M.A. **Quando a criança não sabe ler e escrever é necessário que o espaço da sala de aula seja um ambiente alfabetizador.** Lia Scholze e Tania M. K. Rösing (Org.). *Teorias e práticas de letramento.* Brasília-DF, 2007.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional.** 2016

JESUS, Waldivia Maria de. **As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 539-553, 2010.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Produção textual em diferentes gêneros: um caso de formação de professores de Química**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 201-224, jun. 2013.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Editora Ática, São Paulo, 2010.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A Apropriação de Gêneros textuais pelo professor**: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “mértier”. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, Ismael Alves. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora Parábola, São Paulo, 2008.

MAZZUCO, Neiva Gallina. **Gêneros Textuais-Discursivos na produção escrita de alunos de uma sala de apoio**: em foco os elementos de interação. Universidade Federal da Bahia, 2014.

MOURÃO, J. A. **A criação assistida por computador**. 2001. Disponível em: Acesso em: 12, set. 2013.

OTONI, Patrícia. **Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

PISTORI, Maria Helena Cruz. **Dialogia na persuasão “publicitária”**. Bakhtiniana, São Paulo, Número 9 (1): 148-167, Jan./Jul. 2014.

ROJO, R. ALMEIDA, E.M. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: Escol@ conectada: **Os multiletramentos e as TICs**, 2013, ed. 1, Parábola Editorial, Vol. 1.

SANTOS, A. L. dos. Leitura de nós. **Ciberespaço e literatura**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua**. São Paulo, Editora UNESP, p. 17-27, 2014.

SILVA, D. C. S. SILVA, C.A.M. **Rui Torres e Clarice Lispector: Poéticas Intermédia**.

2001. Textualidades digitais e ensino de literatura. 2010. Disponível em

<file:///C:/Users/WALESKA/Downloads/ARTIGO%20PLURAIS%20debora_silva_carlos_silva.> Acesso em: 20 dez. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004.

STEFFE, L.; THOMPSON, P. **Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements**. In LESH, R. & KELLY, A. (eds). Research design in mathematics and science education, pp. 267-307, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2000.

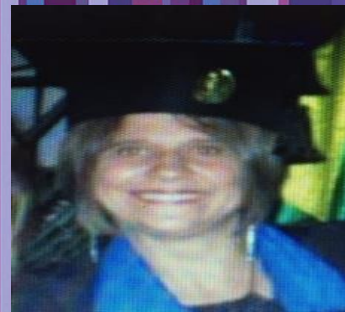
TORRES, R. **Transformação, transposição e variação na Ciberliteratura de Língua portuguesa**. S/D. Disponível em: <https://www.telepoesis.net/papers/trans_ciberlit.pdf >

Acesso em: 21 dez. 2019.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Poemas na Escola: Análise de textos de alunos**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.65-88, ago. 2010.



A HISTÓRIA DO ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



LUCILENE DE MORAES TASSO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (29/08/2012) Pós graduada em Tutoria em Educação a Distância e Educação Infantil (27/09/2019); Professor de Ensino Fundamental I , Professor de Educação infantil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos do estudo da Educação à Distância, onde há uma divisão do docente e do aluno, no tempo e espaço. Foi verificado o que autores e pesquisas têm falado cada vez mais sobre este assunto, cujo crescimento no país é de extrema relevância. Verificou-se através de estudos bibliográficos a importância da educação à distância e sua influência na formação dos docentes da educação básica. Visto a importância deste para a atualidade, o professor deve saber intermediar os recursos, estabelecendo uma ligação entre ensino-aprendizagem. O docente precisa estar atento às práticas e recursos estabelecidos pelas diretrizes curriculares, com o uso da Tecnologia da Informação e seus recursos, levando em consideração sua história e influência no Brasil.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Tecnologia; Práticas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos estudos de tutoria à Distância na Educação Básica e o papel do professor, através de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a qual foi dividida em três etapas principais. A primeira pretende discutir a formação de professores na perspectiva da EAD, apresentando um breve relato histórico da constituição da EAD enquanto modalidade de ensino.

A segunda etapa deste trabalho visa demonstrar o Ensino à Distância, na formação do docente, marcando os principais pontos e suas perspectivas quanto à formação dos

professores das etapas iniciais, e os estudos que divergem sobre este ensino e sua qualificação.

Na terceira e última parte, foi abordado a importância dos estudos e bibliografias que representem a prática pedagógica no nosso país. Na quarta parte, demonstra-se a importância das práticas pedagógicas no Ensino à distância e como essa troca ocorre.

A partir deste estudo, é possível demonstrar que na atualidade existe uma escassez de estudos sobre o Ensino à distância através de uma prática pedagógica que contribua para desenvolver uma relação complexa entre o docente e sua formação profissional; e também o saber, através de complexas formas de ensino-aprendizagem.

Observou-se que o ensino à distância ainda é tema pouco comum, e também inovador no Brasil, o qual sua prática ainda é um desafio, mesmo com o uso constante de tecnologias, pois o preparo para esta modalidade, que mesmo em crescente no Brasil, ainda provoca questionamentos sobre sua formação.

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO ENSINO EAD

Desde a Antiguidade, se faz necessária a comunicação educativa, através de ensinamentos diferenciados, mesmo que através de mensagens, como era comum na Antiga Grécia. “Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução” (SARAIVA, 1996, p. 18).

É possível perceber o uso de uma educação através de comunicação, no Cristianismo, através dos períodos do Humanismo e do Iluminismo.

Um dos maiores marcos da educação a distância conforme afirma Saraiva (1996, p. 17) “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”.

Verifica-se assim que somente a partir da metade do século XIX, começam a existir o desenvolvimento de ações institucionais de educação a distância, como a primeira escola de línguas por cartas, conforme Saraiva (1996) cita, “em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt.” A autora destaca que somente no século XX é possível observar um crescimento e expansão da educação a distância

Conforme destaca a autora, adentrando o século XX, observa-se um movimento contínuo de consolidação e expansão da educação a distância.

O desenvolvimento das tecnologias aliados à era da informação e da comunicação, demonstrou o caminho o qual a educação à distância, deveria percorrer, através de um potencial para produzir uma educação a distância de qualidade, com aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos, em diversas etapas do ensino. Com o surgimento e avanço das novas tecnologias em uma era em que a interação tecnológica mostrou crescente evolução, surgiu assim uma preocupação entre a distância a qual docentes e alunos deveriam percorrer e como essa interação seria utilizada através de ferramentas das Tecnologias da Informação, as quais impulsionadas nos últimos anos, auxiliou na evolução do ensino a distância.

“A utilização de novas tecnologias propicia a ampliação e a diversificação dos programas, permitindo a interação quase presencial entre professores e alunos. Mas seja qual for a tecnologia adotada, a EAD terá que ter, sempre, uma finalidade educativa” (SARAIVA, 1996, p.19).

Em 1960, verifica-se os primeiros registros da Educação a distância, através do projeto de Teleeducação criado pelo Ministério da Educação e Cultura, que tinha como principal função instalar e apoiar a introdução da educação EAD no Brasil.

As emissoras tinham como obrigatoriedade neste período, a ter uma parcela de sua grade de programação voltadas aos cursos educacionais.

Estes projetos tinham como objetivo ampliar o acesso à educação, promovendo o letramento e a educação, através de cursos profissionalizantes, que podiam ser realizados por correspondências.

Até a década de 1990, este formato de curso ficou definido e era amplamente utilizado. Com os avanços tecnológicos neste período, verificou-se assim uma necessidade de expansão para a oferta de cursos a distância de níveis superiores. As Políticas Nacionais de Educação, visam estabelecer os objetivos e metas para aprovação, “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”.

De acordo com a Secretaria de Educação, durante o processo de realização e implementação deste processo, a PNE verificava que:

“(...) um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de operar as transformações pretendidas, na perspectiva de levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”.

Nesta mesma década, as universidades conseguiram discriminar o uso do ensino Ead, até a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), onde foram criadas uma legislação específica com leis que abrangessem esta modalidade, garantindo a legalidade

dos diplomas emitidos. O autor ainda afirma que, “(...) um movimento que remeteu à atribuição de uma espécie de selo de qualidade, na medida da experiência acumulada na área de avaliação da pós-graduação” (BARRETO, 2010, p. 39).

Com o avanço das tecnologias da informação, na atualidade, a tendência é que a educação seja cada vez mais híbrida, com o ensino presencial e parcialmente à distância. A evolução do ensino a distância, que hoje é uma modalidade consolidada no Brasil, atende desde o Ensino Fundamental, até os cursos de pós-graduação, onde percebe-se que a proximidade entre professores e alunos se tornam cada vez mais vantajosos, no engajamento e aproveitamento do tempo/espaço.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO ENSINO DE EAD

Ultimamente, no Brasil, o uso da educação a distância tem uma crescente significativa. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, através de dados do INEP, um percentual a mais da metade dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia, têm optado pelo ensino à distância.

O percentual de professores formados em cursos EaD aumentou em 2017. Segundo os dados do Censo, em 2016, cerca de 42,1% das matrículas em licenciaturas eram a distância. Esse percentual passou para 46,8% em 2017. Ao todo, as licenciaturas representam 19,3% das matrículas no ensino superior.

De acordo com o site de pesquisas da Agência Brasil, em relação à formação dos professores que atuam nos cursos EaD, segundo o censo, eles são, em grande parte, mestres. Enquanto na educação presencial, os professores com doutorado representam 51,1% do total, na EaD, eles representam 41,8%; outros 46,5% têm a formação até o mestrado.

Com o uso de novas ferramentas e tecnologias digitais, é possível verificar o ensino a distância como uma vantagem na formação de competências básicas dos cidadãos e profissionais, que lhes proporciona uma melhor contribuição do uso de habilidades e competências na construção e participação mais ativa.

No uso do ensino a distância, seu principal foco e objetivo é o mesmo do ensino e processo educativo regular, com uma efetiva metodologia, que proporciona e incentive a participação do estudante através dos espaços virtuais, onde a construção dos fatores do conhecimento ocorre através de trocas completas entre o espaço/plataformas de ensino e o aluno.

De acordo com Filatro (2009, p. 96; 98), existem três teorias e perspectivas que apóiam o uso do ensino na modalidade à distância: uma perspectiva associacionista, onde os comportamentos e a forma de aprendizagem devem ser exploradas; uma perspectiva cognitiva, onde as teorias construtivistas e socioconstrutivistas, que determinam que o aprendizado seja do alcance da compreensão; e uma perspectiva situada, onde a aprendizagem deve se realizar como uma prática social.

A ideia de uma sala de aula mais interativa, conforme Silva (2011) defende, está relacionada com o espaço digital necessário para incluir este tipo de prática. O autor ainda cita os pilares que são essenciais para que a aprendizagem ocorra de forma articulada e dinâmica, não sendo o professor somente o detentor do saber, mas sim onde ocorra uma troca de conhecimento.

Desta forma, possibilita-se verificar como o uso das tecnologias, abrangem diferentes vantagens e como sua procura tem sido ofertada. Nesta prática, o aluno precisa aprender a aprender. Com os avanços tecnológicos, facilitou o processo e avanço desta modalidade, mostrando assim como o ensino Ead pode impactar a formação dos docentes na atualidade. A questão da formação dos docentes, é uma questão bastante ampla e que leva em consideração, que existem vários caminhos para a construção do conhecimento, inclusive os aspectos de formação profissional e pessoal de cada ser.

De acordo com Neder in Preti (2005), a educação a distância é uma possibilidade de (re) significação paradigmática no contexto do processo de formação de professores.

Nesta modalidade de ensino a construção do conhecimento se dá através de uma troca, favorecendo a interação entre os indivíduos, onde o aluno é instigado a buscar o conhecimento, através de uma conduta de parceria com o educando.

Neste sentido, a educação a distância precisa buscar um nível de qualidade, por isso, é de extrema importância que o ensino Ead tenha objetivos bem definidos, com uma proposta consolidada das instituições, para que adicionadas aos projetos educacionais, a formação dos professores seja exercida construindo suas práticas educativas.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – UM OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO EAD NA PRÁTICA DOCENTE

São considerados nativos digitais as pessoas que nasceram nas últimas décadas, e que vivem conectados entre si, através da cultura tecnológica. O comportamento destes, gera uma perspectiva no cenário da educação, onde o processo do ensino-aprendizagem,

com o docente à frente como detentor do saber, já não se adequa ao perfil dos nativos digitais, os quais já obtêm o uso frequente da tecnologia em seu cotidiano. De acordo com o autor, “(...) a linguagem pré-digital dos professores já não atinge mais o aluno nativo digital” (ASSUMPÇÃO, 2012, p. 156).

Com a criação de novas tecnologias, a contribuição do ensino Ead na prática do docente, tem obtido um grande avanço, visto que são grandes os desafios encontradas na prática, para que atingir estes alunos, já nascidos na era da tecnologia e da informação, os quais têm sede do conhecimento.

Inclusão deste modelo de ensino, tem sido bastante implementada pelos docentes, escolas, instituições, pois são mais atrativas, estimulam a criatividade, e fazem da tecnologia uma grande parceira do ensino.

De acordo com Giraffa (2013), os estudos sobre o uso das tecnologias no ensino diário, estabelecem uma nova compreensão sobre as formas de comportamento, criando novas formas de interação ,entre esse processo e o ensino –aprendizagem.

Na prática docente, porém, não é somente a inclusão desta modalidade tecnológica que será eficiente, quando usada de maneira equivocada. De acordo com Prado (2005), as tecnologias precisam ser inseridas de maneira eficiente, e não somente nas aulas de informática, mas também no ensino de outras áreas do conhecimento, mostrando como é possível a integração, através de um ensino interdisciplinar, das tecnologias, favoráveis à nova prática docente, “(...) a importância de a tecnologia ser incorporada à sala de aula, à escola, à vida e à sociedade, tendo em vista a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável” (PRADO, 2005, p. 55).

Com este novo modelo de ensino, e para que isso ocorra de forma eficiente nos ambientes educacionais, é necessário que a prática dos profissionais envolvidos, seja direcionada e bem incorporada, aos processos, modificando assim o ambiente educacional, o qual ainda necessita de muitas mudanças,, a ponto de buscar excelentes resultados, colocando na prática e amplificando a formação dos docentes, com a tecnologia sendo utilizada de forma favorável, para atrair uma educação de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Lévy (2010) nos mostra a importância das experiências adquiridas, mostrando o caminho que as políticas e instituições precisam percorrer na transmissão dos conhecimentos, considerando que cada indivíduo tem em si conhecimentos próprios sociais e profissionais. Assim, segundo Lévy (2010, p. 160):

“(...) os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir

para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos saberes não acadêmicos”.

Neste sentido percebemos a importância de uma educação voltada aos saberes não acadêmicos, integrando assim o conhecimento de cada indivíduo ao processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade Ead – educação a distância, foi consolidada como importante método e prática de ensino, iniciando-se na década de 1990. É possível perceber que esta prática já existia desde os tempos remotos, na antiga Grécia, e que era utilizada como uma importante aliada de expansão do conhecimento.

Com o surgimento das tecnologias e com o uso ilimitado da informação digital, o ensino Ead tem sido reconhecido como uma prática de possibilidades, garantindo assim, um novo perfil, de educadores-alunos, sendo bastante utilizada na formação de professores.

Percebe-se assim, um novo modelo de aluno-professor, o qual precisa estar mais incorporado com o uso das tecnologias, a fim de busca soluções de aprendizagem mais atraentes e eficientes para o novo perfil de gerações nativas digitais crescentes na atualidade.

Os crescentes estudos sobre esta modalidade com suas diretrizes e bases específicas e caminhos percorridos com grandes potenciais, podem modificar o ensino com metodologias que tendem a interferir no processo da formação da Educação Básica, trazendo assim mais sentido para a concepção deste processo e obtendo um olhar e perspectiva significativa, rompendo as barreiras do Ensino Tradicional e buscando cada vez mais adaptações e concepções de Ensino atraentes.

Percebeu-se assim, que é necessário, um novo olhar para a formação dos profissionais da área educacional, quanto ao currículo e métodos didáticos e educacionais que envolvam e englobem o uso das tecnologias para uma melhor adaptação deste processo.

É necessário que novas discussões sejam realizadas e pesquisas sejam construídas buscando uma efetivação prática nos Projetos Político-Pedagógicos Institucionais, visando uma melhoria na qualidade do ensino.

Os estudos sobre a Educação a Distância favorecem e contribuem assim em favor do ensino-aprendizagem, envolvendo questões favoráveis para seu desenvolvimento eficaz.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, C. M. **O público infantil e juvenil e a EAD**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. 2ª ed., v. 02. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Agosto de 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 5 dez. 2019.
- DUART, J. M.; SANGRA, A. **Aprender en la virtualidad**. Barcelona: Gedisa, 2000.
- GIRAFFA, L. M. M. **Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos**. **Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 100- 118, nov. 2013. [online].
- HILLIS, K. **Tecnologias da realidade virtual: elementos para uma geografia da visão**. In Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 17, abril 2002, quadrimensal. INEP. Censo da Educação Superior – 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior> Acesso em: 10 dez. 2019.
- INEP, Instituto Nacional de Educação e Pesquisas. Disponível em:
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008>. Acesso em 15 de Dez. 2019.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. **O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- PRADO, M. E. B. B. **Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia**. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M.

(Orgs.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2005 (p. 54-58).

PUPO, E. A.; TORRES, E. O. **Estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos**. In Revista Estilos de Aprendizaje. N. 4, Vol. 4. 2009.

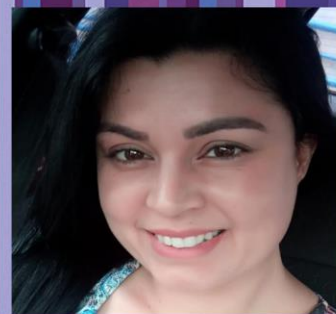
SALGADO, C. P. **Las TIC: una reflexión filosófica**. Barcelona: Laertes, 2009.

SANCHO, J. M. **Tecnología para transformar la educación**. Madri: Akal, 2006.

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n.7, abr./jun. 1996.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E MUNICIPAL DA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA



NÍVEA CRISTINA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017); Professora de Educação Infantil – no CEI CEU Água Azul.

RESUMO

A diversidade, a Inclusão e a Educação Especial estão cada vez mais presentes através de diferentes discussões e na preocupação da sociedade. Desde que o assunto virou referência, houve a criação de diferentes órgãos responsáveis por assegurar os direitos, a formação e o tratamento de indivíduos portadores de necessidades especiais. Em especial, a área educacional recebeu Legislação pertinente ao tema devendo promover ações que incluam esses educandos, matriculando-os em classe regular de ensino; ainda a legislação trata da capacitação e formação continuada dos professores, a fim de que aprendam técnicas melhorando assim o seu trabalho. Portanto, para desenvolver a presente pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico, a respeito do tema através de sites, artigos, dissertações, teses, entre outros materiais, a fim de discutir as perspectivas e os desafios enfrentados em relação à Educação Especial. Os resultados encontrados indicam que a legislação vem sendo aplicada na medida do possível, mas que infelizmente, ainda existem alguns problemas a serem vencidos para que o processo de Inclusão como realmente deve.

Palavras-chave: Portador de Necessidades Educacionais Especiais; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Brasil, efetivamente começou a se interessar pela Educação Especial a partir do século XIX. Primeiramente, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de

1854, através do Decreto nº. 1.428, a fim de atender pessoas portadoras de deficiência visual. Após isso, vários outros institutos foram criados a fim de tratar diferentes tipos de deficiência, mas a que estamos acostumados a saber e observar o trabalho desenvolvido é a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), que contribuiu para um atendimento mais igualitário, contemplando diferentes tipos de deficiência.

Infelizmente, nessa época a Educação, era contrária a inclusão seja ela de todas as formas, já que as escolas de ensino regular atendiam apenas um grupo seleto de estudantes, excluindo assim, pobres, negros, mulheres e também portadores de deficiência.

Passado o século, discussões acerca do tema começaram a ganhar dimensão internacional, e o Brasil se viu obrigado a repensar sobre o assunto. A diversidade, a inclusão e a Educação Especial passaram a fazer parte das discussões, trazendo direitos e respeitando suas necessidades.

Por isso, o objetivo geral deste trabalho é discutir sobre a Educação em especial, trazendo como objetivo específico elencar as perspectivas e os desafios enfrentados em relação ao tema. Assim, a presente pesquisa se justifica pelo fato de que apesar de haver toda uma Legislação pertinente, é possível observar ainda em muitas escolas, principalmente as da periferia, que os desafios voltados para a Educação Especial estão presentes, por isso, o presente trabalho discute as perspectivas e os desafios enfrentados no dia a dia das escolas quanto ao processo de Inclusão.

INCLUSÃO NO BRASIL

Em 1854, o Brasil começou a acordar para as necessidades dos indivíduos portador de deficiência, percebendo que eles devem ter as suas necessidades assistidas. Inicialmente, eles frequentavam institutos especializados, tratando de deficiências em particular, ou seja, específicas, não os colocando em escolas regulares comuns.

Assim, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado em 1854 possibilitava a instrução primária, voltada ao atendimento de deficientes visuais, em específico (BRASIL, 1854). Três anos se passaram e com isso surgiu o Instituto dos Surdos Mudos que ofertava educação aos deficientes auditivos. Quando a instituição foi criada o público alvo acaba sendo os filhos da elite já que ela era privada, porém, a partir da promulgação da Lei nº. 939/1956, a instituição passou a atender estudantes de baixa renda (BRASIL, 1877).

Na sequência, surgiu o Instituto Pestalozzi, no ano de 1926, cuidando do atendimento de deficientes mentais. A atuação do instituto marcou consideravelmente o assistencialismo social, bem como a institucionalização dos serviços voltados aos portadores de deficiência. Eles foram os primeiros a utilizar o termo “excepcional”, em substituição dos termos: “deficiência mental” e “retardo mental”, muito utilizado na época.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) trouxe uma verdadeira revolução no tratamento das pessoas, contemplando diferentes tipos de deficiência.

Após a abertura de diferentes instituições, a preocupação a nível internacional se intensificou e assim, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, aconteceu no ano de 1994, trazendo a tona discussões a respeito da inclusão do portador de deficiência. O documento trouxe pela primeira vez a orientação quanto à inclusão dessas pessoas em classe regular de ensino. Ainda podemos destacar a classificação de que qualquer pessoa que possua alguma dificuldade de aprendizagem pode ser considerada como portador de necessidades educacionais especiais, além da necessidade da escola se adaptar as especificidades dos estudantes e não o contrário.

Ainda, a Convenção da Guatemala, foi regulamentada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo perspectivas diferenciadas quanto à Educação Especial, eliminando ao máximo os desafios que dificultam o acesso e a permanência de educandos com deficiência (BRASIL, 2001).

Assim, várias foram as medidas utilizadas pelo governo brasileiro a fim de garantir o direito à educação desses educandos, em especial.

SÃO PAULO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em nível nacional, a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi uma das primeiras medidas governamentais a fim de garantir o processo de inclusão dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais. O governo disponibilizou para as escolas públicas de ensino regular, equipamentos e materiais que permitem a inclusão do educando em uma perspectiva mais efetiva (BRASIL, 2007).

No caso de São Paulo, em especial, podemos dizer que existe uma quantidade significativa de leis, normativas e decretos, porém, quando comparadas as Rede Municipal

de Ensino e a Rede Estadual, podemos dizer que a municipal se sobressai quanto ao processo de inclusão.

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo trouxe a Deliberação CEE nº 68, do Conselho Estadual de Educação estabelecendo normas, consideradas essenciais na implementação da Educação Inclusiva na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, direcionando normas para a educação de estudantes que apresentam necessidades especiais:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE, 2007).

No ano seguinte a Resolução SE nº 11, foi alterada pela Resolução SE nº 31, também de 2008, onde a Rede estadual define quem são os estudantes alvo da Educação Especial e qual apoio existente para o atendimento às demandas específicas. Trás ainda, questões de infraestrutura e pedagógicas garantindo acesso ao currículo e a educação de qualidade (SE, 2008).

Na sequência, foi criada a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 2009 trazendo questões relacionadas à Terminalidade Escolar, regulamentando os processos em âmbito estadual:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem de idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2009).

Passados alguns anos, foi instituída a Resolução SE 68 no ano de 2017, dispondo sobre o atendimento educacional aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais. O Artigo 1º trata da Sala de Recursos Multifuncionais a fim de possibilitar a execução de atividades referentes ao Atendimento Educacional Especializado em turmas distintas compostas por estudantes de acordo com as suas necessidades. Ainda, discute a modalidade de Itinerante ou Itinerância, onde o atendimento é realizado por professor especializado que vai até a escola quando comprovada a inviabilidade da instalação da sala de recursos. Já o Artigo 16 dispõe da observação e do acompanhamento em horário regular de aula de acordo com as seguintes prioridades:

I – Pelo próprio Professor Especialista que já atende o educando na Sala de Recursos ou Itinerância, quando ela existir na escola;

II – Por outro professor especializado na área na qual o educando está matriculado comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto no inciso I deste artigo;

III – E por professor especializado que atua na modalidade itinerante em escola diferente da qual o aluno está matriculado comprovado à impossibilidade de atendimento ao disposto nos incisos I e II.

Ainda, o Parágrafo único discute que na ausência de docente para atuar na conformidade dos incisos I a III, o atendimento poderá ser feito por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Quanto a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a mesma possui legislação pertinente quanto à inclusão e apresenta atividades diversificadas a fim de garantir esse processo, através, por exemplo, de projetos e formação continuada dos professores.

No caso ainda, do município, a Portaria nº 8.764/2016 regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 que instituiu a Política Paulistana de Educação Especial. O artigo 2º garante o acesso e a permanência do educando em sala de ensino regular; o 3º trata da matrícula em classes regulares, garantindo ainda em período contraturno o Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de professor especialista. O artigo 5º e 7º discute as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) relacionadas as intervenções das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) nas escolas; ainda o artigo 6º trata do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que também supervisiona as escolas, auxiliando e orientando através de diferentes ações.

Ainda, a Prefeitura dispõe a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's) que podem ser utilizadas tanto em caráter complementar quanto suplementar, desde que constatada a real necessidade por parte do educando. Devemos destacar que até pouco tempo, o educando necessitava de laudo médico, para ser encaminhado, porém, a legislação mudou mais uma vez indicando que o educando tem direito ao atendimento independentemente de ter laudo.

Ou seja, a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo, apresenta leis, artigos, portarias, normas, entre outros a fim de assegurar os direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o atendimento de que necessitam e segundo dados estatísticos encontrados em sites confiáveis, muitas das escolas da Rede conseguem ofertar um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade.

RECURSOS PARA FINS DIDÁTICOS

Nos dias atuais, podemos dizer que as tecnologias compreendem recursos, equipamentos e/ou dispositivos que o ser humano criou a fim de ampliar suas capacidades físicas, mentais, e intelectuais. Assim, Lévy define que:

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. [...] (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p.38).

No caso das Tecnologias Assistivas, a perspectiva quanto à educação inclusiva que se tem é a de que ela desenvolva a autonomia desses educandos. Bersch discute essas tecnologias no âmbito educacional, sendo:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2013, p.12)

Quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados nas escolas a fim de contribuir para a inclusão e a autonomia dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, temos o que trás a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), voltado para a integração do educando através de equipamentos de informática, mobiliários além de materiais pedagógicos, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que funcionam como recursos atrativos, instigando e estimulando a aprendizagem.

A respeito disso, Zulian e Freitas trazem a Sala de Recursos Multifuncionais como sendo:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p).

O autor Manzini explica que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Já o Ministério da Educação disponibilizou para as escolas brasileiras materiais didáticos e paradidáticos em braile, em áudio e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de notebooks com sintetizador de voz e softwares, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

Ou seja, o processo de inclusão deve garantir uma educação de qualidade para esses educandos, atendendo as necessidades e especificidades de cada um. Devemos lembrar que apesar da Legislação, ainda existem muitas barreiras encontradas nos espaços físicos das escolas, impedindo a permanência e autonomia desses educandos, por isso, a escola deve se adaptar ao estudante respeitando seu espaço, a sua aprendizagem e o seu bem estar.

Ou seja, para Valente, é necessário que a escola respeite a individualidade de cada estudante, criando condições para que ele desenvolva competências e habilidades diferentes e necessárias para viver em sociedade:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991, p.1)

Portanto, as limitações causadas pela deficiência não podem servir de barreira entre o estudante especial e suas interações com o mundo. Uma das possibilidades de minimizar essas barreiras seria através das Tecnologias Assistivas, que mesmo que a escola disponha de recursos simples, que possam ser confeccionados pelos próprios professores ou pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sirvam como porta para a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que de acordo com os resultados encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado durante esta pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo aparentemente apresenta maior preocupação quanto à inclusão dos educandos portadores

de necessidades educacionais especiais, tanto em relação à legislação quanto em relação às práticas.

Outro dado não citado anteriormente é que desde 2010 a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou o Programa Incluir, englobando sete projetos que são organizados a fim de atender melhor essas crianças. Ainda, o programa trás mais qualidade para o atendimento, além de ampliar a acessibilidade nas escolas da rede, tornando-as mais adaptadas e acolhedoras para aproximadamente 18 mil educandos especiais matriculados na rede.

Assim, independentemente da rede a qual o educando especial está matriculado, é necessário que a rede acompanhe com maior envolvimento o desenvolvimento desses educandos a fim de lhes assegurar o que está previsto em legislação: apoio e permanência na escola.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

BRASIL. **Decreto nº 6.760, de 1º de dezembro de 1877**. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938-9, 1877.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 12 dez. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [CEE]. **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino.** Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 dez. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

SÃO PAULO. (Estado). **Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6

de julho de 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/sPGW32>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em 14 dez. 2019.

_____. **Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 13 dez. 2019.



PROFESSOR E O EDUCANDO UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA E COMPLEXA



PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideo (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo pretende refletir sobre a influência do relacionamento entre professor e estudantes no cotidiano escolar. Enfatizamos que as relações afetivas em sala de aula são importantes e colocamos esta interação como um desafio para o educador pós-moderno, de forma que priorize o crescimento intelectual dos educandos e respeite suas individualidades, criando um ambiente mais agradável e propício para a aprendizagem. As relações entre professor e estudantes devem ser de confiança, de respeito mútuo, não se pode desenvolver aprendizagens em um ambiente hostil. Mas não se deve esquecer que o respeito que a criança tem pelo adulto é unilateral, dando origem a dois sentimentos distintos: afeto e medo, percebidos pela criança quando envolvidas em situações que resultam das suas desobediências. Por isso, se houver afetividade há possibilidade de colocar em prática o respeito mútuo, necessário para o desenvolvimento das relações interpessoais, por meio das quais a aprendizagem flui. A escola hoje, mais do que em qualquer outro tempo, é um espaço onde se constroem relações humanas. Portanto, é de fundamental importância trabalhar não somente conteúdos, mas também interações e as competências socioemocionais. Elas são a mola propulsora do desenvolvimento intelectual. A escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade das suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas cognitivos como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança como um todo.

Palavras-chave: Relacionamento; Professor; Educandos; Aprendizagem; Afetividade.

INTRODUÇÃO

A interação professor/estudante representa um esforço hercúleo na busca da praticidade, afetividade e eficiência na formação do educando para a vida, numa tentativa de uma nova redefinição do processo ensino aprendizagem. Cada profissional deve ter claramente definido o seu papel nesse contexto social em que a relação passa a ser objeto de pesquisas, buscando diálogo, livre debate de ideias, por meio da interação social e da minimização da importância do trabalho individualizado. A interação desse binômio ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo, pois, na verdade, a relação professor-aluno deixa marcas. Por isso é que se deve sempre buscar o diálogo como forma de constituição do espaço escolar.

Ser professor não constitui uma tarefa simples, ao contrário, é uma tarefa que requer responsabilidade e habilidade. O educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, pois para além dessa mera transmissão de conhecimentos, existem competências e habilidades a serem desenvolvidas, estabelecendo-se relações com o contexto do aluno, possibilitando a ele a descoberta de suas potencialidades e fragilidades.

O professor deve tornar seu saber pedagógico uma alavanca desencadeadora de mudanças, não somente ao nível da escola, que é parte integrante, mas também ao nível do sistema social, econômico e político. O professor deverá ser uma fonte de conhecimentos no cotidiano de sala de aula, retirar dos elementos teóricos relações com a vida e a sociedade de forma a permitir a compreensão e um direcionamento a uma ação consciente. Também deve procurar superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do seu papel como professor, no sentido de apropriar-se de um fazer e de um saber fazer adequados ao momento que vive a escola atual.

A importância deste artigo é trabalhar sobre a relação professor/educando, que auxiliará não só na discussão sobre os conflitos em sala de aula, mas também na indicação de posturas existentes, implementando novos comportamentos e ações no que diz respeito aos pressupostos de sustentação, nas escolas, e em suas múltiplas determinações.

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E EDUCANDO NO PROCESSO DE ENSINO E PRENDIZAGEM

O relacionamento humano é parte necessária na ação comportamental e profissional. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor e estudantes envolve interesses e intenções, sendo essa interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores da raça humana. Nesse sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar o aprendizado dos educandos e a exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI, 1999, p. 2)

De acordo com Gadotti, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente envolvido pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que fazem com entusiasmo, em alguns casos é encarado como obrigação. Para que isso possa ser melhor administrado, o educador deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

O professor não está preocupado com a ideia de registrar informações, mas com o processo de formação cidadã do educando. É uma necessidade que todo professor seja um mediador de conhecimentos e também que esteja propenso a novas experiências, ao desenvolvimento de novas habilidades, a ter empatia em relação às angústias emocionais de seus pupilos sempre tentando levantar sua autoestima.

Não podemos pensar que a construção do conhecimento seja entendida individualmente. O conhecimento é um produto das atividades humanas e do conhecimento social. O papel do professor é atuar como mediador entre a aprendizagem de conteúdo e a atividade construtiva de absorção. Seu trabalho em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso em seu relacionamento com a sociedade e a cultura.

*É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU & MASETTO, 1990, p. 115),
O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento,*

surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas". (FREIRE, 1996, p. 96),

Relacionamento professor/estudante depende basicamente da atmosfera estabelecida pelo professor, do clima emocional com os alunos, da capacidade de ouvir, refletir e discutir em nível de compreensão dos alunos entre o seu conhecimento e o deles. Também exige do professor um esforço para mostrar as necessidades de transformações sociais, para construir a autonomia dos educandos, sua liberdade, tanto quanto possível, trabalhando sempre o lado positivo desses jovens e formando-os para a cidadania.

Entre os muitos problemas que o professor enfrenta um deles e talvez o mais importante, trata da realidade que separa os dois - professor e estudantes. Conhecer o mundo dos alunos é um dos elementos mais importantes na construção de um bom relacionamento entre ambos, para que isso possibilite uma maneira de construir o conhecimento que o professor está a mediar. Além disso, o estudante deve ser convencido dos benefícios que o ensino-aprendizagem possibilita.

Orientar é mais interessante que impor tarefas. Afinal, diferentes trilhas levam ao mesmo lugar e ao professor cabe descobrir por qual caminho os alunos preferem seguir. O importante, nesse caso, é o professor planejar suas ações, dialogando com o currículo, com suas convicções políticas e com a realidade do aluno.

Estudante, somente pelo fato de sê-lo, já é questionador, e em determinados casos não aceita a posição do professor, pois este não aceita a realidade e o contexto do estudante, a sua verdade. Vale ressaltar que uma sala de aula é composta por diversas realidades, não só a do educador. Entender a realidade do aluno sem se apossar, mas sim envolver-se e descobrir junto com o estudante coisas novas é o primeiro passo para fazer que este aceite a verdade do professor e do componente curricular e lhe possibilitará a repensar em suas atitudes. O educando deve sentir-se parte constituinte do aprendizado, porém não só como aprendiz, mas também alguém que tem algo a ensinar.

REFLEXÕES ACERCA DO PROFESSOR, DO EDUCANDO E A SUA RELAÇÃO CONSIGO MESMO (A)

O papel da escola, com relação ao professor/educando, é de extrema importância para que a formação da sua autoestima, da autonomia de ideias, dos conceitos que o próprio educando tem sobre si mesmo (autoconceito) e que contribui para o seu desempenho escolar.

A questão do amor e da autoconfiança é uma preocupação mundial. Todos os segmentos da sociedade têm essas abordagens em seus discursos e buscam práticas que possam corresponder ao que realmente acreditam. A eficácia no trato com as pessoas é um pré-requisito para o que os autores chamam de resgate dos valores humanos esquecidos por conta do tumulto diário.

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho". (ANTUNES, 1996, p. 56).

A escola como parte viva de uma comunidade não deve ficar absorta a esta busca. Entretanto, apropriar-se de ideias de teóricos como WALLON e VYGOTSKY, para estabelecer via suas atividades pedagógicas e tornar a relação professor/estudante em um momento rico no processo de ensino-aprendizagem. Esse conhecimento se torna inválido se professores e técnicos não se comprometerem a mudar suas ideias ou atitudes tradicionais, resultando em uma série de práticas escolares que armazenam apenas informações específicas dos alunos e, assim, ignoram as habilidades emocionais de ensino e aprendizagem.

Portanto, é preocupante o número de casos em que os estudantes se envolvem em agressão entre colegas ou em discussões com professores; esses casos, que são essencialmente observados, mostram carência afetiva, indicando que a noção que o educando tem de si como negativa.

No entanto, sabe-se que a escola não resolve as dificuldades atuais do ser humano, mas uma instituição educacional, cuja função é construir o contexto histórico do cidadão, pode e deve contribuir para mudanças significativas na relação professor/educando, também está presente em cada ação o olhar reflexivo no espelho além do espaço que concede aos técnicos ao fazer anotações em seu diário, conselhos de classes, conselho de escola e muitas outras ferramentas e setores que ilustram esse relacionamento.

Portanto, a fim de criar autoestima, deve ensiná-los a assumir suas responsabilidades e não culpá-los, criar uma atmosfera de confiança que ofereça um sentimento verdadeiramente de aceitabilidade, compreensão e respeito, e criar um sentimento que o ajude a trabalhar com o núcleo emocional, que bloqueia os comportamentos inaceitáveis. Os educadores sabem que, quando as crianças são felizes consigo mesmas, aprendem melhor e os bons sentimentos são importantes.

No entanto, alguns professores não sabem seu papel dentro da sala de aula, esquecendo que seus educandos os admiram e lutam por serem iguais aos seus

professores. Se os professores perceberem essa intenção, sem dúvida tentarão controlar suas palavras e atitudes. Seria ótimo se professores e alunos pudessem refletir sobre os eventos positivos, confiança, cidadania, autonomia entre outras coisas,

Muitas vezes os estudantes costumam frequentar às aulas procurando respostas que ilustrem seu real papel na sociedade. Eles vêm na escola como um grupo social que pode contribuir para sua formação cidadã e, na maioria das vezes, o professor não se preocupa com o tipo de aluno que está ali e muito menos em estabelecer de um vínculo emocional mais forte que possam favorecer ações positivas e que levam à autoconfiança destes. Portanto, deve-se tomar cuidado com as palavras escolhidas, levando em consideração o tom de voz que deve ser constante e os padrões linguísticos que incentivam a autoavaliação e o automonitoramento da criança por ela mesma, enquanto se aprende amar a si mesmo e conhecer os limites de procurar ajuda quando necessário.

AVANÇOS E RETROCESSOS NO CAMPO DA AFETIVIDADE

O professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois não é fácil nos primeiros anos do ensino fundamental criar condições para que os alunos adquiram conhecimento físico. Portanto, é importante discutir alguns pontos sobre como preparar o professor para um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e emocional de seus educandos.

No contexto de hoje, há muita conturbação na política, cultura, sociedade e educação. Momentos de incompatibilidade, mal-entendidos, mas com sinais de vida, como esperança de mudança, e quando as mudanças educacionais são destacadas, você precisa pensar no comprometimento do verdadeiro professor em aprender e se comunicar com os outros. Ao assumir esse compromisso com o educando deve fazê-lo de forma responsável e honesta para um bom desempenho das funções de ambos. Inicialmente, falamos sobre conversar sobre relacionamento, compartilhamento e convivência com duas ou mais pessoas.

A necessidade de viver em sociedade é normal para os seres humanos, embora todos tenham personalidade, identidade e perspectiva próprias. Considerando essas características, podemos ressaltar dois tipos de grupos citados por FREIRE (apud GROSSI, 1992, p.61): "há dois tipos de grupos: primários e secundários". A família é um grupo central. Secundário são grupos de trabalho, estudos, institutos e muito mais. Famílias (grupos primários), escolas, igrejas, clubes e outras instituições sociais (grupos

secundários) com objetivos semelhantes, têm ideias diferentes, coexistem papéis diferentes e tentam atingir objetivos específicos na tentativa de atingirem objetivos traçados. Quando falamos de escola, encontramos a relação entre professor e estudantes, mas, infelizmente, na maioria das vezes, o que vemos nessa área é problemático. Podemos dizer, com relação ao professor-aluno, que a experiência de troca de conhecimentos implica em que o professor além de ensinar também aprende com a realidade de cada um dos educandos. Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e metodológicos trazidos pelos professores e de conhecimentos da vida cotidiana, formas e conteúdos culturais, que também estão trazidos pelos alunos.

No entanto, é claro que nessa troca de conhecimentos existem relacionamentos e conflitos, pois professores e alunos estão em diferentes situações e muitas vezes as diferenças (de idade, de origem, de linguagem) contribuem para o distanciamento de ambos, não permitindo um relacionamento harmonioso e causando conflitos na vida escolar que podem gerar um comportamento autoritário e o afastamento ainda maior.

O que se nota em contexto escolar é de um lado o professor como senhor do saber e da situação em que estão inseridos e do outro, o aluno como um ser sem conhecimento. Ao adentrar a sala de aula, seu comportamento já é de autoritarismo, sua oratória enfatiza a relação de poder: "Eu não quero bagunça; todo mundo copiando; senta e não fala nada"; ao jovem só resta sentir-se coagido perante tal atitude, o que pode ocasionar insucesso escolar e sérios danos aos educandos.

Ao falar sobre as relações de poder na escola, medo e prazer, desejo e liberdade também é importante considerar vida e morte, e violência que é praticada pôr um sistema muitas vezes perverso. (GROSSI, 1992, p.40)

O sistema que está posto tem sua utilidade apenas para classificar, excluir, marginalizar o aluno, ao dar sua nota com resultado de aprovação ou reprovação, sem considerar o conhecimento prévio que este traz consigo. E o professor sem a mínima preocupação em saber quais os fatores que fizeram esse educando ser reprovado, classifica-o como um ser que jamais aprenderá, acabando de vez com a possibilidade de haver a relação de parceria.

É notório que a interação entre os dois elos, professor/educando, é fator necessário para o sucesso do aprendizado, pois a rigidez do ensino em que o professor atenta-se somente ao roteiro preestabelecido de conteúdos para ministrar, também é fator fundamental para afastar a possibilidade de envolvimento entre eles. É necessário permitir a participação em sala de aula, a construção conjunta de conhecimentos por meio de problematizações. A não participação é uma maneira de sabotar o trabalho, pois não há uma devolutiva, assim não há possibilidade de saber se estão aprendendo, se é

interessante ou não. Quando o educando se posiciona, questiona ou mesmo critica, ele está fazendo parte, que estão construindo juntos e não estão sozinhos no processo.

Percebe-se que a relação das partes (professor/estudantes) se substancia à medida que o educador respeita e valoriza seu educando e compreende que ele, professor, também é aprendiz. É essa relação que constrói uma confiança por parte do educando, que, por sua vez, deixa de lado o medo, a insegurança e a falta de interesse. Juntos, como parceiros, é que se pode realmente compartilhar ideias relevantes para uma aprendizagem exitosa. A preservação de um clima amistoso é essencial.

O professor, ao refletir sobre sua ação, demonstra comprometimento, tem mais chance de envolver todos os integrantes do processo educacional, professor/estudantes, eliminando o isolamento. O educador passa agir mutuamente e fazer o estudante participar do cenário em que está inserido. E o que é mais importante é que a cada ação deve haver uma reflexão e posteriormente outra ação.

Freire (1979) ressalta o verdadeiro compromisso como gesto solidário:

O verdadeiro compromisso que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tão pouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho, comprometido é aquele com quem se comprometeu e a incidência de seu compromisso que sendo encontro dinâmico de homens solidários ao alcançar aqueles com os quais se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso. (FREIRE, 1979, p.9)

Dessa forma, o ensinar, para o professor, não será mais simplesmente ensinar, mas um comprometer-se com o educando, numa responsabilidade de o ajudar a melhor aprender. O educador passa a ser mediador da aprendizagem e o educando torna-se um ser participativo, construtor do próprio conhecimento a partir de sua situação real, desafios, propostas, levantando questionamentos e experiências. Assim, vai se constituindo cidadão e compreendendo a sociedade por meio do diálogo com os demais sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1996, p.42).

Quando percebe a mudança, o professor passa a ter outro comportamento, animado, dialoga mais com os adolescentes e trabalha pedagogicamente as características de cada grupo, num envolvimento crítico de ambas as partes, partindo do ato de trabalhar em relação horizontal.

Pensar e refletir suas ações é que o educador constituirá um grupo com permanente troca de aprendizagem, assim como experiências aperfeiçoadas pelo meio em que estão

inseridos, tornando os estudante, verdadeiro sujeitos da sua própria história. A educação na atualidade se movimenta não somente pelo intelectual, mas também pelo emocional, por meio da alegria, entusiasmo e desejo que o educador demonstre na busca de transformar a realidade de seu educando.

Existe certo consenso sobre o comportamento que se espera de educadores e educandos, para que não haja dúvidas de que existe entre esses protagonistas um jogo de possibilidades que estão relacionadas ao desempenho dos dois e que o desempenho de ambos vai depender muito da relação, principalmente afetiva e de respeito entre eles.

Difícilmente um bom aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas além de manter relações positivas. (CUNHA, 1989, p.69).

Entretanto, quando dos alunos verbalizam o porquê da opção por este ou aquele professor, destacam-se primeiramente os laços afetivos. Eles evidenciam que o professor que dispõe de uma boa relação com seus pupilos, certamente trabalha de forma mais dialógica, com interação e prioriza sempre a participação deste na construção do conhecimento. Dessa forma, pode-se dizer que o professor mais voltado para um trabalho harmonioso, busca o aprender e ensinar mais prazeroso, tanto para o aluno como para o professor.

O grande desafio está colocado no campo da participação, da colaboração, do incentivo e do estímulo para o educador, uma vez que uma parte considerável dos professores atuantes em sala de aula sente dificuldades em levar os jovens estudantes a verem a educação como um meio de transformação de suas realidades. Para que seja diferente, é necessário que eles sejam parceiros no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a autonomia, a criatividade e a criticidade dos alunos. É permitido salientar que a autonomia dos educandos deve ser construída desde a mais tenra idade. E para que isso aconteça é necessário um cuidado atento por parte dos professores quanto às regras, para que estas não interfiram no trabalho e na interação em aula.

Pessoa (1998, p. 29) afirma que: "criar alunos autônomos, que saibam pensar, tomar as próprias decisões e estudar sozinhos, é uma das metas do ensino". Muito se fala que um dos mais importantes pilares da educação é levar o educando a aprender a aprender. Dito isso, é notório que os professores devem incentivar suas turmas a pensarem por si só e a colaborarem sem coerção, na construção das suas próprias razões morais, físicas, afetivas e, por conseguinte sua autonomia. E para que se desenvolva essa autonomia, é necessário que o professor tenha regras claras, e que esse contrato pedagógico seja exaustivamente discutido e construído em conjunto – professor e estudante - criando assim

uma relação de respeito e confiança entre ambos, em que todos devem ser responsáveis pelo que acontece em sala de aula. Como diz Pessoa (1998, p.29), "essa responsabilidade tem que ser repartida e os alunos devem tornar-se corresponsáveis pelo seu aprendizado".

O professor é capaz de reconhecer que a ação do educando está ancorada na ação dele e por isso a avaliação perpassa pelos resultados obtidos pelos estudantes e pelos processos de construção dos conhecimentos, com suas estratégias e metodologias. Deve haver abertura e humildade para uma autoavaliação constante do seu trabalho. O ambiente escolar deve ser lugar atraente e inovador e com capacidade de propiciar ao educandos os elementos necessários à aprendizagem, pois mediante ao entusiasmo somado ao querer é que acontece a transmutação do conhecimento.

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. (ASSMANN, 1998, p. 29).

É perceptível de novo que o conhecimento vai muito além do simples fato de transmitir informações, haja vista que a magia representa a essência para o reencantamento e a criatividade, correlacionados com a experiência do indivíduo para advir experiências inovadoras de aprendizagem.

Percebe-se com isso que uma educação tocante tem um componente sedutor, espaço de questionamentos e reflexão respeitando-se o contexto. Nesse sentido, Assmann (1998, p. 34) ressalta que: "o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançoso no próprio contexto escolar".

É possível afirmar que o ato de ensinar não tem uma receita pronta e acabada, mas é um processo que engloba a constante reflexão na ação. A reflexão é um ato político que contribui para a construção da própria individualidade do educando e do professor, o qual deve ter discernimento do seu papel de motivador e que sua ação pedagógica vai muito além daquela de simplesmente ensinar componentes curriculares.

De acordo com Assmann (1998), o educador deve oportunizar uma educação, que aspire e deseje seres humanos politicamente capacitados, habilitados e dispostos a agir, mesmo diante de uma sociedade capitalista e complexa como a nossa. Os educadores necessitam desejar a transmutação de seus estudantes em pessoas críticas, reflexivas e acima de tudo humanas, permitindo novas descobertas e novos conhecimentos em um mais aberto, num contexto globalizador. Dito isso, é salutar fomentar a criticidade, desenvolvendo seres capazes de intervir e conhecer o mundo.

Pensar o certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 32).

Diante da proposta de Freire, fica evidente que os educandos não são seres sem alma, sem conteúdo e que, portanto, devemos aceitar e trabalhar suas experiências de vidas, pois a escola não é a dona exclusiva da verdade. Ao aceitar e respeitar esses conhecimentos e seus educandos, estamos também estimulando-os a criar, interrogar, pensar de forma crítica, despertando a curiosidade, força motriz para a busca de novos conhecimentos. A sensação que o educador traz consigo de que há possibilidade de não dar conta de tamanha responsabilidade é sempre grande, porém, em sua prática educacional, suas atitudes devem visar a formação pessoal, ética, moral, física, política, econômica e social do educando.

É por conta disso que o professor precisa compreender com bastante clareza as diferentes dimensões que caracterizam sua prática e necessita de apoio por parte da gestão escolar para viabilizar meios pelos quais o educando vá sendo o próprio arcabouço de sua formação, mas com a mediação necessária do educador.

Conhecendo a Base Nacional Comum Curricular, o professor, sendo um ser crítico, reflexivo, é um articulador que concretizará os objetivos curriculares, trabalhando concretamente as informações dentro de um contexto, de forma coesa e clara, sem a relação adultocêntrica ou autoritária, mas horizontal, permitindo interação conjunta, dialógica, oportunizando o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e aptidões entre o alunado.

No que diz respeito sobre a reflexão dos métodos, cabe a seguinte citação para sedimentar a questão da reflexão na ação:

Reflexão num contexto crítico pós-moderno não é vista como um fim em si, mas como um método de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias. Tais reflexões recusam a aceitar o contexto social no qual ensinar acontece como algo dado, uma condição social insensível à mudança. (KINCHELOE, 1997, p. 226)

O educador deve trabalhar em coletividade, tentando produzir experiência educacional, em que prioriza a integração e compreensão do conhecimento empírico e científico, na busca de uma prática interdisciplinar. A prática escolar está registrada fundamentalmente no trabalho dos docentes e dos discentes, com objetivo de colaborar como segmento de humanização de ambas as personagens fundamentais da área educacional. Mas é pelo trabalho coletivo e interdisciplinar e na perspectiva de um trabalho pautado na prática social e na transformação reflexiva e crítica que o professor precisa

saber fazer e avaliar as suas atitudes. A ação-reflexão-ação é a prática reflexiva que será o elemento transformador do cotidiano educativo. Sendo crítico, o professor é exemplo vivo de como ser um cidadão crítico, um líder que se deseja seguir por sedução e não obrigação, uma forma de ser desejável.

Disposto o recorrido até aqui, podemos fazer assertivas que a educação nos dias modernos deve estar na interação, sendo mediadora, participativa, em que a reflexão crítica está apoiada no exercício de autorreflexão, buscando sempre o aprimoramento de uma prática prática significativa tanto para o professor quanto para o educando. Assim, sendo uma pedagogia consciente, a educação não acontece mais isolada, é construção conjunta que envolve todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente, para a busca de uma sociedade em que todos sejam incluídos, onde a integralidade do sujeito seja efetiva e que possamos olhar mais atentamente para aqueles que precisam mais dos outros. Só assim a transformação pode acontecer na escola e transpor aos seus muros na construção de justiça social e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva aferimos que afetividade e educação estão inerentemente interligadas ao processo ensino aprendizagem. A afetividade interfere de forma considerável no modo de como os seres humanos solucionam seus embates de natureza moral, dessa forma também não poderia ser diferente no ambiente escolar. Lidar com todos esses sentimentos e conflitos requer muita conversa e bom senso. A organização do pensamento requer sentimento e o sentir também caracteriza o pensar. Nesse sentido, a afetividade movimenta-se no psíquico do indivíduo, tomando para si papel organizativo nas ações e reações.

É de suma importância que os professores compreendam que toda a pessoa (criança ou adolescente) tem o potencial de gostar de si mesma e de aprender a ver a si mesma de forma positiva, pois ela arquiteta sua autoimagem a partir das palavras, da linguagem corporal, das atitudes e dos julgamentos que os outros ao seu redor fazem dela. Por isso é fundamental a postura e atitude de quem cuida de destes pequenos seja de responsabilidade e comprometido com a construção de um autoconceito mais positivo e de uma postura cidadã. Por isso é imprescindível a valorização da atividade docente com zelo, competência e responsabilidade. A formação pela vida e para a vida atravessa caminhos diversos e complexos, mas o desafio deve ser transposto amorosa e corajosamente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- CHAUÍ, M. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.
- D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra - 29ª edição – 1987
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Tradução de Gilmar Sant'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.
- PESSOA, Ana Maria. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. **A Relação Professor-aluno**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artimed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. - **A Formação Social da Mente - Martins Fontes**- São Paulo. 5ª edição, 1994.

_____, **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 1989.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa Estampa, 1975.

_____ **Do pacto ao pensamento**. Lisboa Estampa, 1979.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA



PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campo Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo no CEMEI Irapará.

RESUMO

A gestão escolar é um processo que traz muitos desafios para quem se propõe seguir carreira na área educacional, pois tratar a questão pedagógica da escola é complexo, pois coordenar uma equipe de pessoas envolvidas com o tema educação aumenta em muito a responsabilidade de quem se propõe a fazer parte de uma função extremamente exigente e desafiadora. No Brasil, a gestão escolar democrática por meio da participação coletiva é incentivada na LDB/96, com base em seu Artigo 14, incisos de I e II. Com base nestes, a orientação é para que os gestores de unidades educacionais, procurem adotar a gestão democrática, onde a democracia esperada pelo povo deve ser construída coletivamente, mas as regras e normas por si só, não condiciona que a conduta dos gestores seja a desejada, as ações devem ser direcionadas para que o princípio da gestão participativa, seja construído por meio da discussão e ideias que contribua positivamente para a construção do projeto político pedagógico da escola, pois esta postura é considerada como uma ação que agrega valores e aproxima a comunidade da escola, encurtando a distância que existe entre ambas e favorecendo à coletividade. A educação sozinha não constrói ideias promissoras, mas a ação desenvolvida pela gestão da escola neste sentido é considerada ponto favorável para construção de uma sociedade mais justa onde todos possam contribuir para o processo do ensino, seja público ou privado, mas que transforme a educação que promova um ensino de qualidade e que traga conhecimento aos que dele vier a usufruir, com a qualidade desejável para os padrões atuais.

Palavras-Chaves: Gestão Escolar; Educação; Comunidade; Participação Coletiva.

INTRODUÇÃO

A prática da Gestão Democrática na escola é orientada com base nos princípios constitucionais brasileiros desde 1988, ano em que foi promulgada a “Constituição Cidadã” primeira constituição depois do regime militar, que se iniciou em 1964. Desde a independência do Brasil em 1822, foram promulgadas sete constituições até chegar a de CF/1988 que buscou focar em seu texto, os principais conceitos de democracia, onde se estabeleceu o estado democrático de direitos e posteriormente regulamentados por ações de participação coletiva, principalmente nos aspectos administrativos nos principais órgãos públicos do país.

A CF/1988 em seu preâmbulo traz aos cidadãos as informações de que os constituintes da época como representantes do povo brasileiro, reunidos em assembleia, instituíram o “Estado Democrático”, com a missão de “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 e comprometida, na ordem interna e internacional”.

O Art. 206, inciso VI, da CF/1988, cita a gestão democrática como princípio básico do ensino, e posteriormente a LDB/1996, que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 14º, orienta que os gestores de unidades escolares devem adotar a gestão democrática por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, e todos os profissionais envolvidos com a educação, objetivando facilitar o processo de condução do ensino, estabelecido no projeto político pedagógico da escola.

A política para a condução deste processo deve ser orientada pelo Diretor de escola baseada nos princípios mencionados e com a colaboração da equipe gestora que deve estar afinada com a secretaria da escola, aonde se realiza de forma prática as ações propostas no âmbito da unidade de ensino.

Dessa forma é fundamental que os membros gestores da escola, se comprometam em promover ações que contribuam para alcançar aos vários objetivos que norteiam a gestão educacional de forma descentralizada, como orientado na legislação vigente baseados na Constituição Federal de 1988 e regulamentações posteriores.

UM BREVE HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

É importante que ao falarmos de educação e gestão escolar democrática, que conheçamos um pouquinho do passado e história da educação no Brasil, pois muitos desafios da educação atual foram conquistados por meio de lutas e buscas por transformações que visavam alcançar não só qualidade do ensino, mais direitos, formação acadêmicas de professores e gestores escolares, bem como o alcance do ensino público a todas as comunidades no país, principalmente as camadas mais pobres da população, onde nem tudo que se decidiam politicamente eram direcionados às classes menos favorecidas, pois o passado histórico da educação nos mostra muitos aspectos negativos e poucos positivos no envolvimento comunidade e escola. Na conduta política brasileira passada, a escola parecia estar direcionada às classes melhores relacionadas, e o acesso era para a minoria, pois as escolas de periferia não detinham condições suficientes para desenvolver o ensino com a mesma qualidade e atenção que a população desejava. Neste aspecto, a educação passou a ser dividida entre as classes dominante e a desfavorecida ou oprimida.

No período colonial, a educação teve como marco a fé católica. Os padres aproveitaram a dominação da Igreja sobre os índios convertendo-os a fé católica e oferecendo o ensino das primeiras letras criando condições necessárias à catequese e impondo os costumes europeus, conforme citado abaixo:

Mas não se pode negar que o trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar e colégios. Porém, mesmo no campo educacional observamos que, por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão a fé católica e aos costumes europeus (PILLETTI, 1997, p. 23).

Após várias décadas e com o fim do Estado Novo, foi adotada duas novas leis, o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial n. 8.621 de 10 de janeiro de 1946 e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Na educação, essas novas leis contribuíram muito para a educação nacional atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Após este período, veio a ditadura militar com início em 31 de março de 1964 com a deposição do presidente João Goulart, esta durou até a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney. Durante o período militar, por 20 anos, a educação se pautou em termos

educacionais pela privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares, do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério.

Embora isto tenha acontecido, mesmo nessa época era possível encontrar de forma isolada, bons gestores educacionais, com ideias inovadoras em muitos ambientes escolares pelo país. Estes detinham conhecimentos da realidade social que envolvia a sua escola e promoviam mesmo que sem apoio político e financeiro necessário, ações voltadas para elevar a qualidade do ensino, coordenando ações em conjunto com sua equipe escolar, propondo a participação de pais, mesmo que em uma quantidade reduzida, mas o suficiente para sair do modelo imposto que condicionava o monopólio das ações gestoras da escola.

Durante um longo período no passado mais recente, a educação no Brasil foi dividida por várias ideologias ou práticas políticas que afetaram diretamente as pessoas, possibilitando a existência de uma conduta que proporcionava práticas que colocavam em evidência entre o que se tinham entre as leis previstas no papel e as leis que foram executadas efetivamente. Pilletti, (1997, p. 22), comenta que “as leis eram previstas e pautadas apenas no papel”.

O início do final da ditadura ficou conhecido como período de Distensão, posteriormente como período de abertura política na administração do ditador General João Batista Figueiredo. Esse processo teve início na primeira metade da década de 1974 e “encerraram-se” em 1988 com a promulgação de uma nova constituição.

Assim, ficamos sabendo que apesar do processo de redemocratização ter sido planejado dentro mesmo do círculo militar, também foi construído por uma parte significativa da população, que reivindicava o retorno da democracia.

A partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Organizações políticas, sindicatos e mobilizações sociais que denunciavam as mazelas da ditadura também foram responsáveis por expor as contradições do projeto militar, sejam aquelas ligadas à repressão e à censura, sejam aquelas de ordem mais econômicas como o arrocho salarial, inflação e desemprego que não escondiam a crise que o país enfrentava. Essas mudanças exigiram o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar. (HORA, 1994, p. 56).

Segundo LUCK (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

Nesse aspecto, podemos verificar que a educação no Brasil foi marcada, desde o período colonial, por várias influências internacionais, algumas até de países mais desenvolvidos, passando por vários momentos, de intensas lutas para atingir o objetivo de uma escola nova, pública, única e democrática que atendesse a todos independente de sua classe social. Em discussões mais recentes, ainda se notou por muito tempo que as leis são feitas, mas não se providenciam recursos para que sejam cumpridas.

Após o fim do regime, houve relevantes mudanças no sistema político e sociais onde novas relações foram construídas, como o desenvolvimento e os avanços tecnológicos, mudanças significativas no campo do trabalho, novas composições familiares que acabaram por alterar a forma como a sociedade passou a enxergar a escola e a educação de seus filhos, principalmente na educação básica. Esta nova relação e o modo de ver a instituição escolar foram se fortalecendo nos últimos anos, levando em conta todo o contexto já mencionado e perspectivas construídas entre escola e sociedade, baseada no novo modelo com a construção coletiva para encontrar um consenso na criação de um novo modelo de gestão educacional, onde a comunidade seja o centro das atenções para a gestão democrática atual.

Como enfatiza Abranches (2003, p.11) somente nos anos de 1980, marcada por uma abertura política no país, questões relacionadas à democratização das relações sociais e políticas se tornaram temas centrais.

De acordo com Martins (1999) em relação à escola e a sociedade em geral, no passado ou no modelo democrático dos últimos anos, a família e o conhecimento, bem como o surgimento de novas necessidades e aspirações, impulsionaram o surgimento de uma instituição em que esta transmissão pudesse ser feita de forma estruturada, sistemática e abrangente. Para o/a autor, “a transmissão cultural só se torna possível por meio de instituições organizadas, denominadas escolas”.

Martins (1999) em relação à escola nos diz que:

A escola é a instituição por meio da qual é transmitida a herança social, determinando os valores e padrões de uma sociedade, sendo ao mesmo tempo, responsável pelo desenvolvimento de novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral do educando, moldando a sua motivação e capacitando-o a um bom desempenho social (MARTINS, 1999. P.113)

Mas a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em seu artigo 14º, orienta para a área da educação, que os gestores de unidades escolares devem facilitar o processo de condução do ensino, estabelecido no projeto político pedagógico da escola, adotando a gestão democrática por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, inclusão de membros das comunidades escolar e local, juntamente com os profissionais envolvidos com a educação nos conselhos escolares e/ou equivalentes.

Dessa forma, o contido na CF/1988 em seu Capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto, e sua Seção I, inclui o Art. 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, Constituição Federal: 1988, p. 160)

Segundo o que está estabelecido na LDB/96 e seguido pela maioria dos estabelecimentos de ensino do país nos últimos anos, o papel principal da escola é:

- I – Elevar sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- II – Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III – Promover a integração escola-comunidade;
- IV – Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- V – Estimular em seus alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade;
- VI – O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A gestão escolar é uma atividade que requer muita responsabilidade de quem comanda a equipe gestora e toma decisões de natureza pedagógica, pois o ensino requer conhecimento, sabedoria e equilíbrio para a condução do processo em harmonia com todos os usuários envolvidos com a escola, sejam membros da comunidade, alunos, pais e professores, como ponto de apoio para a efetivação do projeto escolar

Existem muitos desafios para melhorar a qualidade do ensino, pesquisas demonstram que muitos fatores contribuem para a defasagem do aprendizado do aluno, entre eles a má gestão da escola, falta de formação e capacitação dos profissionais envolvidos com a educação, juntamente com outros fatores administrativos que precisam ser compreendidos e conduzidos para melhorar a qualidade do ensino como um todo, por meio da participação coletiva.

Desta forma é que se busca compreender como os diferentes sujeitos da comunidade escolar se relacionam para que os movimentos necessários aconteçam e como a direção entende essas articulações uma vez que sabemos que uma educação de qualidade é resultado de uma série de fatores que compreendem a administração escolar, onde o educando aprende na escola como um todo inclusive pela maneira como esta é organizada.

Assim, a política para a condução deste processo deve ser orientada pelo Diretor da unidade escola, sendo este o membro gestor responsável por conduzir as ações e planejá-las de acordo com as leis vigentes. Além disso, em uma perspectiva democrática os componentes da instituição devem revogar o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.

Neste sentido, Hora (2007) acrescenta que a gestão democrática não é um processo espontâneo e fácil, pois as relações de poder poderão impedir a evolução do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo e realizado em função do coletivo e não na condição individual. E para isso, o papel do gestor assume um fator de extrema relevância tanto para o sucesso quanto para o fracasso das práticas de participação coletiva dentro do ambiente escolar, pois como líder reconhecido da instituição, é imprescindível que este seja capaz de articular e mobilizar saberes para conduzir e administrar as relações escolares de forma que todos conheçam suas funções e encontrem a possibilidade de atuar efetivamente na dinâmica da escola.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Para um bom gestor ou uma boa equipe gestora e diante dos vários desafios na gestão escolar, para alguns funcionários ou membros da comunidade escolar, poderá surgir alguma dúvida sobre o famoso PPP- Projeto Político Pedagógico, como o que é e para que serve este instrumento? Conforme o estabelecido para o tema, este define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. O Projeto Político Pedagógico da

escola é aquele que indica a direção a seguir, não só apenas para gestores e professores, mas também aos funcionários, educandos e famílias envolvidas com a educação de seus filhos. Ele precisa ser claro o suficiente para não deixar dúvidas sobre o caminho a seguir e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos educandos. O PPP não deve ser visto como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal, no caso, pela LDB, mas como um documento vivo que retrate e relate a história e realidade da escola.

Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações, portanto em um segundo momento, ele não deixa de existir, pois as escolas realizaram um esforço coletivo para a sua construção e agora este faz parte da escola, necessitando a cada ano ser atualizado na sua programação e outros dados que se fazem necessários.

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico, o famoso PPP. Se todos nós prestarmos, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia, aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também aos funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, dizem os especialistas, a sua elaboração precisa contemplar os tópicos como, Missão, Clientela, Dados sobre a aprendizagem, Relação com as famílias, Recursos, Diretrizes pedagógicas, Plano de ação. Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que você e todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

Ao seguir todo esse trâmite. Segundo PADILHA (2008), Diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo, "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos".

Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal, no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copie um modelo pronto. Com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, envolvendo a comunidade, compartilhando as responsabilidades, definindo rumos da escola, se mostra um desafio e tanto, mas o esforço compensa. O PPP é uma segurança para a tomada de decisões pela equipe gestora

De acordo com a pesquisadora Maria Márcia Sigrist Malavasi, coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Loed/Unicamp) que participava última Conferência Nacional de Educação (Conae/2014):

O projeto político pedagógico foi um dos temas em destaque. Os debatedores lembraram e reforçaram a ideia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. "Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. Além disso, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças", (MALAVASI, 2014 P. 1)

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisar situações e promover o confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, por meio de uma atuação consciente (SCHNECKENBERG, 2008 apud SANTOS, 2011, p.11).

Assim, o Plano Gestor de uma unidade escolar deve tratar-se de um documento que direciona as ações, dentre as muitas considerações existentes nesse documento, norteando a gestão da escola em acordo com a legislação vigente e principalmente o contido na LDB/96 e o Parecer CNE/CEB 07/2010.

O PPP, Projeto Político Pedagógico, deve justamente estar para oferecer no que visa os cunhos pedagógicos estruturais da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo social dos educandos. Normalmente o PPP tem vigência de 05 anos e após este prazo deverá ser revisto com a participação coletiva dos professores, Conselho Escolar, Administrativo, Apoio e Comunidade, nas quais todas devem contribuir para que o novo Projeto Político Pedagógico chegue o mais próximo possível da realidade da escola e da comunidade em virtude das transformações que ocorrem nas leis e na sociedade em geral.

Segundo Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituído e do instituinte.

A BOA GESTÃO DA ESCOLA NA CONDUÇÃO DO PROCESSO DEMOCRÁTICO

A boa gestão dos recursos financeiros da escola, assim como do lado pedagógico, é ponto fundamental e essencial para o sucesso da escola. Todos sabemos que quando esse processo é claro e com a participação de todos os envolvidos no processo, parece que os objetivos são atingidos mais facilmente.

A partir de uma visão profissional, a gestão escolar é representada por meio da conduta realizada pela equipe gestora, normalmente comandada por um Diretor com um bom perfil de administrador, que tem que se impor também como gestor pedagógico e colaborando para a descentralizada do poder.

Na escola, a gestão democrática a qual desejamos, deve ser associada à participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, sendo eles, professores, estudantes, pais e funcionários, além dos conselhos escolares.

Em todos os aspectos da organização da escola, esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar como o planejamento, a ação, a avaliação e também se constitui desde o seu início, quando da construção do projeto pedagógico e no respeito às diferenças e demais fatores que tratam as questões de natureza burocráticas e administrativas.

Mesmo com a existência de legislações que amparem a construção de uma gestão descentralizada, o modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a escola, e sua comunidade. É preciso que a própria instituição escolar transforme sua cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar.

Alguns autores citam elementos essenciais na gestão da educação, diante dessa nova visão administrativa, possibilitando que a educação se constitua num fazer coletivo, permanentemente em um processo de mudanças como exige a sociedade dos últimos anos e a necessidade de uma educação com a qualidade necessária para a tender a demanda da população em geral.

A gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócios educacionais. (LUCK, 2006, p.26)

FUNÇÕES E RESPONSABILIDADE NA ESCOLA

A Gestão Escolar constitui-se numa estratégica importantíssima, na transformação de uma escola que atenda as exigências de uma comunidade cada vez mais integrada em termos de conhecimento e inclusão. Para atender essas exigências o gestor em seu perfil de líder (Gestor de Pessoas, Projetos e Patrimônio), deverá ter uma noção de comportamento humano que é fundamental dentro de suas funções o que consistirá na maneira pela qual um indivíduo ou uma organização age, ou reage em suas inter-relações com o seu meio ambiente em resposta aos estímulos que dele recebe.

De acordo com o que se tem na legislação educacional, e a respeito do aspecto administrativo, é fundamental a condução da unidade escolar por uma equipe gestora competente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996, deixa claro que a Gestão Democrática principalmente para o ensino público é a forma mais adequada, sendo reconhecida como “uma conquista das forças civil e democrática, visando ampliar novos horizontes das organizações escolares, calçado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva”.

A Constituição Federal em seu Art. 205, afirma que a educação, como direito subjetivo de todos, deverá ser aplicada visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, sendo assim, é importante ressaltar que todas as ações e práticas realizadas dentro da escola devem atender a este princípio. Neste contexto, dentro da instituição escolar, o gestor como figura central de liderança, revela-se como elemento fundamental para que os objetivos da educação e do ensino, sejam alcançados com sucesso e efetividade.

Assim no estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação, SEE estabeleceu normas e condutas para a gestão escolar, por meio de Portarias e decretos, ou normativas regimentais para a educação no estado. O decreto de 2013 estabelece regras e conceitos para as várias funções na gestão escolar, principalmente a dos gestores escolares que devem conduzir as unidades educacionais sobre sua supervisão e participação coletiva no modo administrativo:

A autoridade é necessária e não se opõe à prática democrática. Contudo, a autoridade necessária à democracia não é apenas formalmente instituída, precisa ser legitimada, e essa legitimação implica que seja exercida na perspectiva da garantia dos direitos e da execução das decisões coletivas.

As pessoas adultas são os responsáveis pelo convívio na escola, pela segurança, pela manutenção do espaço, pela qualidade do ensino e pela aprendizagem, para exercer essa responsabilidade, entre tantas tarefas que fazem parte da função da escola.

As pessoas que compõem a equipe gestora necessitam de autoridade, não devendo ser autoritárias, como querer mandar no outro, passar por cima dos direitos dos demais, a autoridade se baseia no reconhecimento e no respeito mútuo, sendo que o respeito um sentimento mútuo entre as partes envolvidas.

Entre professores e alunos, a autoridade é permeada pelo processo de construção de conhecimento, assimilado e transformado pelo aluno com a mediação do professor. Por isso, o respeito que recebe dos alunos e, conseqüentemente, sua autoridade dependem, em grande parte, de sua dedicação profissional.

A PARTICIPAÇÃO COLETIVA E A AÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

De modo geral a democracia é um sistema de governo ou político em que deveria prevalecer a opinião da maioria, ou decisão coletiva para se resolver os problemas tanto individuais, como os coletivos. É além de um regime de governo, um “modo de vida” que se orienta pelo respeito mútuo, pelo diálogo e pela participação solidária em prol do bem comum, em todas as relações sociais cotidianas. As regras construídas devem ser respeitadas, estabelecendo assim a normalidade entre grupos, classes, associações e famílias.

O emprego da democracia como gestão, se constitui em um conceito político que se baseia no conjunto de direitos que todos devem ter, o que inclui o compartilhamento do poder, os deveres e as responsabilidades de cada um para se resolver todos os conflitos na vida e nas relações sociais. Fundamentalmente, democracia significa autogoverno, afirmado na crença por vezes, tida como ideal para a capacidade de que grupos, associações, sociedades e Estados possuem para se governarem na forma coletiva e participativa.

Quando pensamos em democracia, pensamos politicamente, não importa em que ambiente, e assim nesta condição, ganhamos mais ferramentas para pensar o que é justo, o que é necessário, o que deve ser mantido e o que deve ser mudado em favor da sociedade. Faz parte da história que novos direitos, novos personagens e,

consequentemente, novas demandas entrem em cena, conforme as sociedades se transformam. E é pela escolha e pela ação política que as sociedades se transformam.

Martins (1999, p.142) contribui neste sentido quando diz que, “na verdade, o Diretor deve exercer uma liderança democrática sobre a equipe escolar, utilizando o expediente da motivação interiorizada, delegando poderes, distribuindo responsabilidades, sendo hábil na cobrança, porém implacável.”

Sob esta perspectiva, o papel do gestor nas relações envolvendo a participação coletiva faz-se ainda mais importante, pois é a partir da abertura evocada em sua administração, que os membros da instituição poderão e terão um espaço participativo nas questões da escola.

O Conselho Participativo de Classe e Ciclo CPCC é um avanço em algumas redes municipais de ensino, com o objetivo de envolver e aproximar a comunidade no processo educativo, pois muitos responsáveis por alunos, principalmente dos primeiros anos escolares, tem um olhar equivocado sobre o processo administrativo e Pedagógico, por vezes eles compreendem que o cuidar deve prevalecer ao educar. Estas reuniões aproximam os pais dos professores e possibilitam que o trabalho dos gestores seja visto como uma ação voltada para a comunidade e que se sintam valorizados, inseridos no processo educacional, fazendo parte do projeto educacional da escola.

Durante essas ações, sempre convidar os profissionais de apoio para participar das atividades da escola, proferir e ouvir palestras, participar de eventos, atividades culturais e também serve para a sua formação e qualificação profissional.

Essas ações podem ser divulgadas no mural da escola, cartazes, jornal etc., divulgar ações dessas instituições em local visível a todos os profissionais da escola, familiares, depara-se na ideia de fortalecer as relações da escola com a comunidade.

Assim também, entre tantos objetivos que a escola proporciona à comunidade e familiares dos alunos, como espaços e ambientes, materiais e equipamentos que devem estar à disposição da coletividade, podem ser observados aspectos de condutas dos profissionais da educação na entrada e saída de alunos, pois além do cuidado que a equipe gestora deve tomar com os alunos, este é um momento de aproximação com os familiares e pessoas da comunidade local.

Contudo, não é só isso, muitos e novos desafios surgem todos os dias. A formação dos profissionais envolvidos no projeto educacional, como professores e pessoal de apoio, deve ser entendida como pontos positivos na gestão, pois alguns profissionais possuem cursos de formação em áreas que nem sempre vinculam essas áreas à educação. Eles também são educadores e precisam estar atentos para as questões que envolvem suas

tarefas e para sua ação educativa. É muito diferente, por exemplo, ser porteiro de edifício e porteiro de escola, merendeira de hospital e de escola.

A NECESSIDADE DE UMA BOA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO ATUAL

Diante de todos os expostos sobre o tema educação e o caráter democrático atribuído a gestão da escola nos dias atuais, é importante a boa formação profissional de professores e gestores envolvidos neste processo, encurta as dificuldades e abre caminhos para a exercibilidade de uma educação com qualidade, conforme defendeu Paulo Freire (1999) e outros autores que fizeram algumas reflexões acerca da carreira do magistério e da postura democrática na educação a que se refere o texto da legislação vigente.

De acordo com Libâneo (2007), as novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores.

Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída. (LIBÂNEO: 2007 p. 40)

O gestor escolar com uma visão democrática do processo de ensino, contribui para diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz, conduzindo a equipe de profissionais para se atualizarem e estarem preparados para os desafios que o mesmo encontram diariamente no exercício de suas funções no espaço escolar. Nesta atividade que abrange uma diversidade de projetos e desafios, todos têm que estarem preparados para os acontecimentos no percurso da carreira, e é por meio do aperfeiçoamento pessoal e profissional que se busca novos conhecimentos, adquirindo novas experiências para o que os projetos colocados no projeto político pedagógico da escola, seja alcançado.

Mas, além de Magistério, Licenciatura, Bacharelado, Especialização e Pós-graduação, a formação do professor, aponta para a contínua formação, estudando ou seja lendo sobre as novas tendências pedagógicas, fazendo cursos específicos, o que seria muito importante, mas o enfoque principal desta formação é trazer para o ambiente escolar qualidade entre o “saber fazer” e o “saber ser”, no qual os educadores se confrontam com o grupo de profissionais e reconhecem sua própria identidade como educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política adotada para a educação no Brasil foi diferenciada durante muito tempo, na conduta adotada por governantes no passado, a escola parecia estar direcionada às classes mais bem relacionadas politicamente, e o acesso era para poucos. Nem todos tinham condições ou dispunham de outros meios para frequentar a escola ou cursos mais avançados como a população necessitava, basta que nos atentamos para o passado histórico da educação desde o período imperial.

Nesse aspecto, podemos verificar que a educação no Brasil foi marcada por várias influências internacionais, algumas até de países mais desenvolvidos, passando por momentos de lutas intensas para atingir o objetivo de uma escola nova, pública, única e democrática que atendesse a todos independente de sua classe social.

Algumas conquistas vieram aos poucos passando por profundas transformações conseguidas com muito esforço após a culpabilidade do atraso desse processo ser atribuída aos políticos pelos críticos mais notórios até então, apesar da maioria deles pertencerem às classes mais abastadas, muitos se preocupavam com o futuro do nosso povo e do país.

Os dados estatísticos da educação no Brasil, sempre colocava o país entre os últimos no quesito educação e com um índice de analfabetismo gigantesco que durou até o fim da década de 70.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 205 e 206 conseguir em seu texto, reorganizar o espaço destinado à educação como deveria a muito tempo ter sido focado, mas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996, que trouxe o aspecto da democracia para a gestão da escola onde o texto elaborado alerta aos gestores para a importância dos gestores adotarem a gestão democrática por meio da participação coletiva dos profissionais envolvidos com a educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e outros equivalentes, objetivando facilitar o processo da condução do ensino, estabelecido no projeto político pedagógico da escola.

Assim, é importante compreendermos que a gestão democrática da escola pública deve ser descentralizada e com a participação coletiva, pois essa conduta aproxima a comunidade da escola, inserindo as famílias na construção do processo educacional, sendo considerado de fundamental importância para a qualidade do ensino, além de proporcionar

ao cidadão comum a oportunidade de opinar e fazer parte do projeto que envolve a educação de seus filhos.

Portanto, considera-se que o planejamento e as definições, quando acontecem de maneira coletiva, constituem-se em possibilidade reais de conquistar avanços positivos para todos no contexto educacional, elevando a qualidade do ensino onde todos desfrutem da qualidade necessária ao bom nível

Quanto a formação dos gestores e profissionais que atuam na educação, é de conhecimento de todos que a política atual tem conseguido colocar à disposição do mercado, um número de vagas suficiente para a Graduação, Pós-graduação e outras especializações que qualificam o profissional para atuar com qualidade em suas respectivas funções no ensino, seja ele público ou privado. Mesmo que alguns centros possuem uma demanda maior que outros e o número de vagas existentes estejam disponível em outro estado da federação dependendo da região do país onde o profissional esteja atuando, mas existem outras modalidades de curso como os EAD que contribuem na forma semipresencial ou totalmente online para que todos tenham condições de participar na modalidade que mais convier com o seu perfil profissional, não sendo empecilho para a ausência de capacitação pelo gestor ou professor em exercício da função.

Assim, a gestão participativa e democrática na educação é responsável por muitos fatores positivos e pela qualidade do ensino como um todo. Diante disso o gestor escolar tem em sua frente desafios constantes para manter em harmonia o ambiente no qual todos convivem, tanto no aspecto educacional, tanto profissional.

Dessa forma é fundamental que os membros gestores da escola, se comprometam em promover ações que contribuam para alcançar aos vários objetivos que norteiam a gestão educacional de forma descentralizada, como orientado na LDB e Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 35 Edição-Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p. Atualizada até a EC n. 97/2017.

ISBN: 978-85-61435-84-4

_____. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** In: **Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004.

_____. **Conselhos Escolares: gestão democrática da educação e escolha do diretor.** In: **Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004.

_____. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 08 dezembro. 2017.

FREITAS, Aparecido Valdemir de. **Aspectos do projeto e implementação de ambientes multilinguagens de programação.** Dissertação de Mestrado, EPUSP, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997/1999.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2007a. 232 *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 219-232, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos - **Prática educativa, Pedagogia e Didática**, Ed. Cortez (1994).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão).

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MALAVASI, M. M. Sigrist - **Coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas** (Loed/Unicamp) que participava última Conferência Nacional de Educação (Conae/2014):

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social na área da Educação**. In: Revista Serviço Social & Realidade. V 8 Nº 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999.

MASSETTO, M. Tarcísio. – **Competência Pedagógica do professor universitário**: São Paulo: Summus, 2003.

PILETTI, C. & PILETTI N. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997. 240p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.



APRENDIZAGEM COM AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



REGIANE ACOSTINHO DE BARROS MARQUES

Formada no Magistério pelo CEFAM – Centro de Formação ao Magistério (2003); Professor de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo, no CEI Bryan Biguinati Jardim.

RESUMO

Este artigo trata da importância que a afetividade representa nas ações pedagógicas na educação infantil. Um novo ciclo se inicia na vida da criança a partir do momento que ela entra na escola, o desenvolvimento infantil adquire um rumo pedagógico. A criança deixa a exclusividade do núcleo familiar para ingressar em um novo ambiente, o escolar. E assim alcançar um desenvolvimento pleno em cada etapa. O objetivo deste trabalho é fundamentar teoricamente como a afetividade na relação entre professor e aluno, pode influenciar positivamente o ensino/aprendizagem. A Metodologia usada para a composição deste trabalho foi à pesquisa bibliográfica baseada em autores renomados no assunto. Mediante o que foi estudado, se conclui que na educação infantil a afetividade pode favorecer em muito a aprendizagem da criança, pois neste período, as crianças são fortemente influenciadas pelas interações afetivas que estabelecem com outro.

Palavras-Chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Mediante este trabalho pretende-se mostrar como a afetividade na Educação Infantil é essencial no desenvolvimento da criança. Dessa forma, se buscou conhecer a história da Educação Infantil, seus problemas e avanços e efetivamente a legislação que a rege para consolidá-la em nosso país.

A justificativa para a pesquisa do tema teve como motivação a experiência vivida por mim trabalhando na Educação Infantil. Observamos que alguns educadores não se

preocupam com a questão da afetividade no ensino/ aprendizagem das crianças e visto que essas crianças são muito pequenas, sentem falta do carinho e proteção da família em seus momentos de adaptação, já que a escola não oferece essa oportunidade aos pais dos alunos. Tal fato muitas vezes compromete a saúde emocional e física da criança em questão.

A afetividade é um pilar importante na educação infantil, ela é uma forma de comunicação da criança por meio das emoções. Nos primeiros anos escolares a criança terá o seu primeiro contato com a sociedade estruturando o modo com que ela vai se relacionar futuramente. No contexto escolar a afetividade pode favorecer a aprendizagem e a formação da identidade da criança.

Na antiguidade, as creches eram vistas apenas como um período de preparação para a vida adulta, indo na contramão do que se tratava de educação infantil na época, o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) mostrou sua tese que diz que o ato de educar deveria ocorrer em um ambiente natural, com disciplina estrita contudo amorosa, e colocar em ação o que a criança já possui e carrega consigo.

Nenhum dos estudiosos da época deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que ele. Para Pestalozzi, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa.

A escola idealizada por ele deveria ser uma continuidade do lar, além de inspirar-se nesse ambiente familiar, para oferecer um local de segurança e afeto. Outro estudioso no assunto que defende a afetividade na educação é Wallon.

Segundo Wallon (1979) a personalidade é formada por duas funções básicas que são a inteligência e afetividade, a afetividade está ligada a parte sensível da construção da pessoa, o que a torna muito importante no desenvolvimento humano.

Entendemos que a criança tratada com afeto pode ser capaz de enfrentar os problemas da vida pois a forma com que a afetividade pode ser desenvolvida vai ajudá-la a solucionar problemas, o que torna mais fácil a aprendizagem deste ponto em diante. O educador pode fazer a mediação e contribuir por meio do afeto que pode ser expressado não somente com abraços e beijos, mas também na forma de falar, o olhar, o modo de ensinar e outras ações que não tem necessariamente o contato físico.

Buscando solucionar o problema que a falta de afetividade pode trazer na aprendizagem da criança e com base em Wallon, Pestalozzi, Vygotsky, Rubem Alves entre outros e minha prática como docente, pretendo pesquisar como a afetividade pode influenciar na educação infantil e observar a importância do afeto na aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é demonstrar como a afetividade pode ajudar a relação do professor com o aluno na Educação Infantil facilitando assim sua aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, são levar a reflexão dos educadores sobre as relações de afeto no ensino; orientar futuros educadores sobre o papel dele nestas relações de afeto na educação infantil e pesquisar dados para formar uma opinião concreta para os educadores.

Sendo assim, irei realizar minha pesquisa com base nos trabalhos de autores renomados, como os citados acima.

CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nosso país, em meados dos anos 1970, com a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho, inicia-se um movimento de reivindicação por creches. Em resultado dessa luta, surgem as creches nas próprias fábricas, para atender os filhos dessas operárias. Sendo assim, essas creches atendiam com foco assistencialista, visavam apenas o “cuidar”, e não o pedagógico como são hoje em dia.

Nos anos de 1980 as feministas intelectuais, contrárias a ditadura da época, passaram a pesquisar sobre a Educação Infantil e a reivindicar tal modalidade de ensino. Na mesma época começaram a assessorar os governos progressistas que prometeram ajudá-las nessa luta. Falando sobre tal acontecimento, Faria (1999, p.25) escreveu o seguinte: “Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças.”

A Educação Infantil começou a ter reconhecimento somente em 1988, quando passou a integrar a Constituição Federal do país, e em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90), onde um dos direitos estava o atendimento em Creches e Pré-Escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse texto define claramente o direito a educação das crianças e não somente o direito das famílias ao colocá-las em um espaço.

Em seguida, em um período que se estendeu até meados da década de 1990, houve vários debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, como essa lei não havia sido aprovada ainda, o que valia para regular a Educação no país, era a Lei Maior, ou seja, a do Ministério da Educação em conjunto com outros

segmentos. Eles definiram uma política nacional para educação Infantil propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), atuando de 1993 a 1996.

Em um Simpósio Nacional de Educação Infantil, no ano de 1994, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI, e com a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, dando assim um olhar abrangente a infância e não somente assistencialista. Ou seja, a Educação Infantil começou a ter um caráter pedagógico.

De acordo com Faria (1999, p. 68), a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos Municípios com o apoio e verba do Estado. Após uma década da promulgação da primeira Constituição que garante o direito a educação das crianças de 0 a 6 anos é que começaram regulamentar as instituições de Educação Infantil.

Barreto (2008, p.24) diz que toda atenção voltada para Educação Infantil é decorrente de décadas de reflexão. Após a LDB, a Educação Infantil passou a ter um olhar pedagógico e até mesmo os profissionais tiveram a oportunidade de formação para atuarem nessa área.

Entende-se por Educação Infantil no Brasil, o período de vida escolar que atende as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, são atendidas em “Creches”, hoje chamadas de Centro de Educação

Infantil (CEI's). No entanto, as crianças de 4 a 6 anos, são atendidas pelas “pré-escolas”, que são as (EMEI's), Escola Municipal de Educação Infantil.

A avaliação das crianças nesses espaços é feita por meio do acompanhamento e pelo registro de seu desenvolvimento, sem a preocupação de promovê-la para o ano posterior.

Com as novas mudanças na Lei da Educação, os alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. A legalidade dessa lei é comprovada pelo que diz o projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 2006, que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental.

Na época, estabeleceram um prazo até 2010 para que os Municípios, Estados e Distritos Federais se adequassem ao que exigia a Lei. A seguir vamos conhecer um pouco da lei que regulamenta a Educação Infantil.

EXISTEM LEIS PARA REGULAMENTAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais

consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos.

Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

[...] por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na constituição federal de 1988. A partir daí a educação infantil em creches e na pré-escola passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te Quero?, relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como um seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz: É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido.

Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: “As creches e pré-escolas

existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 11).

Perante esse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No *título IV*, que destaca a organização nacional, *artigo IIV*, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

No *artigo 9º*, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

A LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica. (art.21/I)

“*Artigo-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, completando a ação da família e da comunidade.

Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive.

“*Artigo-30* - A educação infantil será oferecida em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.
- II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças, como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem apenas aos cuidados referente a higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança.

A utilização do brincar como instrumento pedagógico para a construção da identidade pessoal e coletiva vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos. Sabe-se que as brincadeiras e os brinquedos são facilitadores para a aquisição de áreas do desenvolvimento das crianças como a motricidade, sociabilidade, inteligência, criatividade, afetividade.

COMPREENDENDO O QUE É AFETIVIDADE E COMO ELA PODE AJUDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se que a afetividade não é inata, mas um conjunto de significados nas interações entre sujeitos ao longo da vida. É peculiar a cada indivíduo; representa as diversas experiências vividas num determinado momento histórico e ambiental social. A afetividade não aparece pronta. Ela evolui ao longo do desenvolvimento; é construída e se modifica de um período a outro.

Segundo Galvão (1995), Wallon em uma de suas teorias, nos avisa sobre a necessidade de estarmos atentos a dois aspectos importantes que auxiliam o desenvolvimento da criança, que são: o afetivo e o cognitivo.

Pelo que foi estudado, sabemos que não devemos ser movidos totalmente pela emoção e sim pela razão, pois esta última é vital para produzir a cognitividade. Sabemos ainda, que a escola é um local legítimo para se construir a afetividade, visto que está focada na intervenção da inteligência, da qual a evolução depende a afetividade.

A afetividade e a cognição estão interligadas no início da vida, mas com o desenvolvimento vão se diferenciando. Às vezes se sobre sai uma e outra hora a outra.

Por meio das experiências que as crianças vivem socialmente, o corpo vai elaborando, reestruturando um dos aspectos que nos efetivam como seres humanos, ou seja, o afetivo.

"O papel do educador será, então, agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a na sua totalidade." (AROEIRA & SOARES & MENDES, 1996, p.19).

Podemos então afirmar que o professor, é responsável por um importante papel social, o de compreender o aluno em sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos afetivos, estão presentes em todas as manifestações do conhecimento.

O AFETIVO, O COGNITIVO E O MOTOR EM SALA DE AULA

Dentro da sala de aula, para que haja de fato o processo de ensinoaprendizagem, deve-se estar atrelando o cognitivo, o afetivo e o motor. Notadamente na educação infantil, as crianças são fortemente influenciadas pelas interações afetivas que estabelecem com o ambiente.

É observado hoje, que na Educação Infantil é deixado de lado o afetivo, preocupando-se apenas com a transmissão de conhecimento para que o aluno fique alfabetizado e simultaneamente passe para o Ensino Fundamental.

Um grande erro na Educação Infantil, pois sem o afetivo, sem que o aluno tenha empatia com o professor e a escola, o processo de ensino-aprendizagem poderá estar seriamente comprometido. Apesar de o afeto não ser apenas contato físico, este em determinados momentos torna-se necessário e revela-se eficiente.

Observa-se que nos primeiros meses de vida, quanto mais intenso o contato corporal for, mais eficiente será a comunicação com o adulto. Assim faz parte da relação afetiva, evidentemente com crianças, o contato corporal, porém, deve-se estar atento para não se restringir unicamente a isso.

Na Educação Infantil, muitas vezes desconhecem que a afetividade, como a inteligência também evoluiu. Suas experiências com o outro exigem respostas, atitudes que, por não serem ainda capazes de resolvê-las sozinhas, necessitam de ajuda do adulto.

Muitas vezes, torna-se mais importante para a criança, ser ouvida pelo adulto, ser identificada pelo próprio nome, que o contato corporal, pelo beijo ou pelo abraço. Devemos estar atentos e não confundir afeto e emoção, pois todos nós sabemos do afeto que uma mãe sente pelo seu filho, porém, isto não significa que ela não se irritará com ele em determinados momentos.

O AFETO E O PROFESSOR

Para alguns educadores, demonstrar afeto significa beijar, abraçar, segurar na mão, enfim, demonstrar carinho, ou seja, o afeto na escola está ainda muito ligado ao contato físico.

O contato corporal faz parte da relação afetiva com as crianças, porém ocorre um problema quando o contato físico é transformado no único meio de transmissão de afeto. Em geral o afeto dos educadores está sempre voltado para as crianças julgadas tímidas, carinhosas ou “mais desenvolvidas”.

Em casos de crianças que necessitam ser notadas e admiradas pelo que produz muitas vezes os educadores mostram-se alheias as solicitações de afeto cognitivo. Muitos educadores interpretam, a necessidade afetiva das crianças como simples inquietação. As crianças não necessitam somente de carinho, mas também de atenção. Os educadores desconhecem que a afetividade, como a inteligência, também evolui.

Segundo Galvão (1995), ao estudar uma das teorias de Wallon, fica evidente que as necessidades de afeto vão se distanciando do contato físico, à medida que as crianças se desenvolvem.

A maioria dos educadores fica alegre quando uma determinada criança tem sucesso em uma atividade, porém, o que pode ser motivo de alegria para os educadores, não é para os alunos.

AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA: A DISSOCIAÇÃO NA SALA DE AULA

Uma ação educativa de sucesso (relações entre os aspectos afetivos, motor e cognitivo), depende da escola não ficar alheia aos conhecimentos que favorecem o desenvolvimento do aluno. Ou seja, a escola deve manter atenção aos aspectos relacionados com a afetividade e se tornar um instrumento que favorece o desenvolvimento mental e pessoal da criança.

Ao entrar na escola, a criança começa a se desenvolver de outra forma. Ela deixa seu ambiente familiar e passa a viver novas experiências em outro ambiente. Ou seja, o ambiente escolar com suas normas estabelecidas, (horários, rotina, cardápio e etc.) e tudo isso passa a fazer parte de suas experiências cotidianas.

A escola promove assim a socialização dessa criança e assume um papel importante em seu desenvolvimento. E o educador, sujeito deste estudo, tem uma participação ímpar nesse processo.

Foge a percepção do educador a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor na atividade de conhecimento. O educador não tem clareza de que ao cumprir a função de transmissor de conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento diretamente relacionados ao aspecto cognitivo.

Pelo discurso dos educadores, pode-se afirmar que eles não demonstram conhecimento de que a afetividade e a inteligência estão associadas. Pelos estudos realizados, sabe-se que, ao mesmo tempo em que as duas estão interligadas, a inteligência segue seu próprio rumo.

Educadores revelam desconhecer a complementaridade do afetivo e do cognitivo no processo do desenvolvimento. Poucos conhecem que um estado emocional pode prejudicar um desempenho cognitivo.

Muitos educadores demonstram que o aspecto motor é um fator que impede o desempenho cognitivo. Percebe-se claramente que os educadores traduzem as reações posturais das crianças como desatenção, eles acreditam que ao ficarem quietas, as crianças estão adquirindo o aprendizado que tanto almejam para elas.

No entanto, a ideia aqui não é sermos permissivos e sim estarmos atentos ao que esses movimentos estão querendo nos mostrar. É preciso que o educador esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais, os quais devem ser levados em conta no contexto de sala de aula.

O que de fato ocorre é que tanto o excesso de movimento, quanto a sua falta revelam a presença de uma determinada emoção ou angústia por parte do aluno. A alegria expressa um excesso de movimento. O medo, ao contrário, revela-se em alguns casos pela contração muscular e falta de movimento. Pode-se perceber o medo dos alunos de variadas formas, uma delas é pelo olhar.

A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A demonstração de afeto por parte dos adultos nos primeiros anos de vida da criança, é essencial para que a pessoa estabeleça normas de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. Portanto, a qualidade desses laços afetivos também é relevante para o desenvolvimento global da criança.

Estudos mostram que o bebê, já nos primeiros meses de vida, começa a construir as expressões faciais, sons e os movimentos para se comunicar. Com esses comportamentos o bebê busca um meio de sobrevivência, pois os adultos reagem positivamente e os auxiliam.

Ainda segundo esses estudos, as situações do dia a dia da criança são momentos privilegiados de afeto, socialização e aprendizado. Como por exemplo:

- O momento da higiene pessoal e a troca de fraldas possibilitam ao adulto, o toque com a criança. Devemos aproveitar e fazer massagem (Chantala) no corpinho do bebê, fazendo com que ele se sinta relado e seguro;

- A alimentação oportuniza a oralidade, integra várias faixas etárias, capacita para o uso de talheres entre outras aprendizagens. Pois sabemos também que as experiências vividas na infância podem ser revividas mediante os odores e sabores que ficam guardados em nossa memória;

- Quando damos colo ao bebê, estamos transmitindo apoio e segurança, fazendo assim que ele amadureça emocionalmente;

- As atividades lúdicas, as leituras de histórias e as rodas de músicas infantis auxiliam na socialização do bebê com os outros a sua volta;

- Teoricamente a partir dos quatro meses de vida, quando o bebê vê uma pessoa conhecida, notadamente sua mãe, ele começa a manifestar seu prazer mediante o sorriso

e movimentos graciosos. Devemos então, retribuir essa manifestação com atenção e carinho;

- Os adultos devem estimular na criança os sentimentos de alegria, tristeza, choro e carinho. Pois quando o bebê manifesta livremente tais sentimentos, tais ações auxiliam na elaboração de diferentes sentimentos e atitudes. O adulto é responsável por tornar o ambiente em que a criança cresce o melhor possível, para que ela se desenvolva saudável e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa feita, pudemos conhecer um pouco sobre infância brasileira e como ela tem sofrido profundas transformações. Historicamente o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos e esse anseio mudou bastante ao longo da história.

A educação infantil no Brasil e no mundo todo tem avançado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família.

Com toda essa mudança, fez necessário criar leis e documentos para solidificar a Educação Infantil no Brasil e também auxiliar os educadores em suas ações.

Essas diretrizes para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais, e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Após pesquisa, leitura e reflexão das referências bibliográficas estudadas, conclui-se também que a afetividade é base importante na educação infantil, ela é a primeira forma de comunicação da criança mediante as emoções.

Os momentos de afetividade vividos pelo bebê nos primeiros anos de vida são vitais para que ele estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. Sendo assim, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

No contexto escolar a afetividade pode favorecer a aprendizagem e a construção da identidade da criança.

A escola é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, da qual a evolução depende da afetividade.

Desse modo, a escola como todos os envolvidos na tarefa de promover a socialização, assume um papel relevante no desenvolvimento infantil. E o educador, sujeito deste estudo, tem uma participação ímpar nesse processo.

Podemos então afirmar que o professor, é responsável por um importante papel social, o de compreender o aluno em sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos afetivos, estão presentes em todas as manifestações do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e valores**.

3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ALVES, Rubem. **Conversa para quem gosta de ensinar**. 1. ed. SP: Cortez Editora.

1980.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n.

46, dezembro. 2008.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação

Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília,

MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n.

8.069, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 20 de Dez.

1996.

CAVALCANTE, Meire. **Como criar uma escola acolhedora**. Nova Escola. São Paulo:

Abril, nº. 180, p. 52-57, março de 2005.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise p. da Silva. **Educação infantil: pra**

que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001; p.103.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do Amor: Caminho da Libertação na relação professor aluno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de. TAILLE, Yves de La. DANTAS, Heloysa.

Piaget, Vygotsky, Walon. Teorias Psicogenéticas em Discussão.

21. ed. SP: Editora Summus. 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. 5. ed.

SP: Cortez Editora

SÃO PAULO. (Estado). Associação Nova Escola. **O conceito de afetividade de Henri**

Wallon. In: Nova Escola. São Paulo, 2011. Disponível <<https://0conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em 03 de Nov. de 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Associação Nova Escola. **Pestalozzi, o teórico que incorporou**

o afeto à sala de aula. In: Nova Escola. São Paulo, 2008. Disponível

<<https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-queincorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>> Acesso em 10 Nov. de 2019.



O USO DE SOFTWARE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RODRIGO CECHETO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Diretor de Escola - na EMEI Professora Maria da Conceição Vieira Pereira, Professor de Educação Básica II – História – na EE Carlindo Reis.

RESUMO

O presente trabalho analisa o uso do software educacional dentro de uma concepção construtivista como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. O enfoque deste artigo reside no uso do software educacional e suas vantagens para o processo de aprendizagem na educação infantil, como um importante recurso para o desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento das habilidades em desenvolvimento ou já desenvolvidas pelas crianças da educação infantil, em especial alunos entre 4 e 6 anos de idade. No desenvolvimento do artigo exemplos de softwares educacionais são mencionados e analisados, com referências aos seus recursos pedagógicos e os requisitos mínimos necessários de sistema computacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Software; Ferramenta Pedagógica

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o uso do software educacional na educação infantil dentro de uma perspectiva construtivista. Tendo como objetivo específico analisar softwares disponíveis e sua viabilidade para o desenvolvimento de habilidades em crianças de 4 a 6 anos de idade.

O software educacional é um instrumento de aprendizagem pouco difundido na educação infantil e o construtivismo de Piaget é o método educacional aplicado no processo de ensino e aprendizagem de boa parte das escolas brasileiras, seja de forma direta ou indireta.

As tecnologias trazem uma nova concepção do homem, consequentemente o papel do professor mudou, há muita especulação em torno de sua função atualmente, em especial na educação infantil, onde a figura da professora muitas vezes se confunde com a figura de uma cuidadora.

O uso do computador cada vez mais acessível é um meio rápido de pesquisar, “quebrar” fronteiras, travar novos conhecimentos no âmbito pessoal e impessoal, de interatividade e ludicidade. Em contrapartida, como todo instrumento manejado pelo homem tem que haver discernimento no seu uso.

Diante dessas observações, questiona-se: O software educacional poderia ser usado na educação infantil? Seu uso é compatível com o método construtivista? É válido no processo de ensino e aprendizagem das crianças? Qual o papel do professor neste contexto? E o relacionamento professor e aluno na educação do terceiro milênio, como deve ser?

Os métodos educacionais sofrem mudanças de acordo com políticas públicas, pesquisas, tendências observadas por teorias, paradigmas e experimentações ao longo do tempo. Decorre a importância da garantia constitucional da pluralidade e diversidade de concepções e métodos pedagógicos na educação brasileira. Desta forma, o artigo discorrerá sobre o uso do software na educação infantil e trará alguns exemplos de software educacional no mundo contemporâneo.

SOFTWARE EDUCACIONAL

Segundo Giraffa (1999), em Teixeira, "a visão cada vez mais consensual na comunidade da Informática Educativa é a de que todo programa que utiliza uma metodologia que o contextualize no processo ensino e aprendizagem, pode ser considerado educacional".

Atualmente temos muitas empresas que tem colocado no mercado muitos softwares que dizem ser educacionais.

De acordo com a Classificação do Software Educativo, deve-se observar alguns pontos como:

- Sua compatibilidade com o Programa Curricular Nacional e adaptação à realidade da escola, seus usuários (professores e alunos).
- A proposta de educação mais construtivista, lembrando sempre que este critério depende da forma de abordagem.

- A facilidade de apresentação do uso do software, disponibilidade do manual pelo professor.

- Capacidade de utilização em mais de uma plataforma (Windows, Linux, etc).
- Atividades sugeridas pelo software e qual a concepção utilizada.

Estamos vivendo num contexto muito diferente do que existia no início do século. Atualmente temos várias ferramentas que vem auxiliando os alunos no processo de aprender a aprender, e o computador é um desses processos.

O computador é usado em diversas áreas, das produtivas - como softwares de edição de textos, planilhas e toda uma diversidade de aplicações que auxiliem a produção - das de consumo - reserva de passagens, compra de produtos e serviços – e das telecomunicações e etc. Mas na educação existem vários meios para se trabalhar, tudo depende do uso que se faz dele e dos tipos de conhecimentos.

Cabe ao professor saber utilizar esta ferramenta para desenvolver suas aulas, fazer com que o aluno interage com o computador, ao invés de ficar na sala de aula ouvindo o professor falar.

"A escola de hoje talvez seja martírio para muitos dos que a constituem, em função de sua distância e incoerência com a vida. Ou será que a preocupação excessiva com os quantos educacionais - notas, cargas horárias, pesos de títulos - não afastou a educação escolar de seus objetivos qualitativos?" (Cox, p.23). A educação brasileira há muito que procura sua identidade, mas nos perdemos no meio de emaranhados de teorias e projetos que naufragam na prática. Se o objetivo da educação é a inclusão, é alicerçada nos quatro saberes e procura capacitar o indivíduo para a sociedade, por que temos tanta resistência em aceitar o diferente? Por que inovações, como o uso de ferramentas pedagógicas digitais, é visto com receio ou resistência por muitos educadores?

Segundo (Cox, p.25) "Assim, aceitar que a escola se distancie da necessidade do educando de capacitar-se enquanto cidadão é, portanto, aceitar que a escola negligencie nossa condição de seres gregários e sociais". A sociedade está fechando os olhos para a necessidade de mudanças, as discussões que se ouve na sala dos professores a respeito do uso dos computadores é polêmica, muitos se agarram no tradicionalismo, alegando que foi dessa forma que educou-se e isso não o tornou incapaz, pelo contrário, é um sujeito crítico e com boa bagagem cultural, esquece que novos tempos se avizinham e que a realidade de hoje é muito mais visual e diversa, portanto requer outras metodologias de aprendizagem.

CARACTERÍSTICA DOS SOFTWARE

Segundo (Cox, p.28) “... ser cidadão é despertar da condição de usufrutuário manobrado, é descobrir-se artífice do meio em que vive é perceber-se capaz de conquistar o bem-estar almejando para tanto, a capacidade de questionar criticamente, de fazer-se ciência, faz-se indispensável”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam para despertar o senso crítico no educando, ele perceber-se como cidadão e interagir com o meio em que vive, isso poderíamos denominar de autoprodução, ou seja, o ser capaz de produzir e consequentemente reformular seus valores e crenças transformando o seu meio.

Ao consultar o Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa, pode-se verificar que a informática é a “ciência que visa ao tratamento da informação através do uso de equipamentos e procedimentos da área de processamento de dados” e a educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral visando á sua melhor integração individual e social”, então por que não unir essas duas ciências e dar um novo rumo á educação?

A informática educativa seria a união da área científica, disponibilizando o uso do computador contribuindo com as práticas educacionais escolares.

Por meio de softwares educacionais, o educando teria a possibilidade de experimentação e análises interagindo com o objeto, por exemplo: em uma aula de química poderia fazer hipóteses e chegar a conclusões sem necessidade de acidentes, em uma aula de Língua Portuguesa, poderia montar textos, redigir documentos e várias outras possibilidades em outras áreas, seria como vivenciar a experiência e isso ajudaria sem duvida na criatividade.

Existem vários tipos de softwares, como: O Sherlock desenvolvido por David Carraher, que é um jogo onde o educando é desafiado a desvendar palavras que completam um texto.

Há também softwares comerciais que podem ser aplicados na educação, softwares de buscas ou portais, processadores de textos e muitos outros.

“Seymour Pappert, professor de matemática e educação do Instituto de Tecnologia de Massachussettes, é autor de várias obras sobre a educação dentre as quais destacamos Logo: computadores e educação, na qual é apresentado um sistema de ensino de conceitos fundamentais de matemática e da ciência em geral para crianças, fazendo uso do Logo”.(Cox, p.51). O Logo é desenvolvido especialmente para aplicação educacional é baseado no Construtivismo de Piaget, elaborando a capacidade de raciocinar do educando.

Seymour Pappert, diz “na minha opinião a criança programa o computador e assim fazendo, adquire o sentido de domínio sobre um instrumento tecnológico dos mais poderosos e modernos, além de estabelecer um contato íntimo com algumas das mais profundas idéias da ciência, da matemática e da arte de construir modelos conceituais”. (Lollini, p.101) o Logo não é um programa que dá respostas prontas e sim insere os alunos em respostas abertas, que requer soluções criativas com economia de tempo e usando a lógica e criatividade.

O uso do computador na sala de aula e dos softwares educacionais, trazem o benefício da interdisciplinaridade, tão comentada e pouco difundido nos meios educacionais, afinal quando se interage com o outro é compartilhando conhecimentos existe uma integração, conseqüentemente interdisciplinaridade, pois o conhecimento não é só uma áreas, ou apenas de um indivíduo.

Segundo (Cox, p.70) “Com a adoção dos recursos da informática no ambiente da escola repensada, aliada á pesquisa, as tediosas aulas, em que os alunos eram vistos como passivos ouvintes e limitavam-se á reprodução, podem ser substituídas por dinâmico ambiente de aprendizado no qual a capacidade criadores e critica de jovens aprendizes é desafiada e compelida a desenvolver-se gradativamente”. Qualquer pessoa com um mínimo de bom senso acharia a mudança benéfica, só alguns que se julgam os detentores do saber, agarrados na idéia de eu sei, vocês me ouve, ou que não pararam para analisar criticamente é que condenam o uso do computador.

Professores, pais, administradores, governantes e alunos precisam ser sensibilizados quanto á importância da reestruturação da escola e quanto ao papel dos computadores nesse processo para que uma atmosfera de cooperação se estabeleça a sociedade precisa fazer uma avaliação do que é pertinente e o que pode ser suprimido, é tempo de mudanças, do jeito que está não dá para ficar.

De acordo com (Moran, p. 15) “ Temos um ensino em que predominam a fala massiva e massificante, um numero excessivo de alunos por sala, professores mal preparados, mal pagos, pouco motivados e evoluídos como pessoas”, o ensino através do software educacional provavelmente resolveria parte desses problemas, o professor teria que estar sempre “atenado” com o seu tempo, capacitação exige melhores condições de trabalho e salários mais altos, o espaço físico de uma sala de aula teria que ser revista e a interação professor e aluno seria mais próxima.

“Mandel enfatiza a necessidade de que os filhos dos trabalhadores dominem a informática por ser uma ferramenta de trabalho que der ser domínio coletivo e não de forma despótica, mas emancipatória, dado que com a Informática poder-se-á reduzir a jornada de

trabalho e automatizar os processos rotineiros e mecânicos, deixando para o homem os trabalhos mais criativos". (Moraes, p.41) esse é o aspecto sócio-político do uso do computador, a ideia de não elitizá-lo e de não transformá-lo em instrumento de dominação de uma determinada classe sobre a outra.

Segundo Fleischmann, "A linguagem do computador facilita e amplia as possibilidades de comunicação entre todas as pessoas, não estabelecendo apenas um código, um desenho para as letras. Pretende uma linguagem mais universal, que domine o entendimento de um maior número de crianças, em diferentes tipos de sociedades, linguagens e culturas", o autor parte do pressuposto que não precisa ser alfabetizado para entender a linguagem do computador, ele se aproxima da criança porque assim como a televisão trabalha fundamentalmente com signos, ou seja com imagens.

"Na sociedade atual, em virtude da rapidez com que temos que enfrentar situações diferentes a cada momento, cada vez utilizamos mais o processamento multimídia. Por sua vez, os meios de comunicação, principalmente a televisão, utilizam a narrativa com várias linguagens superpostas, que nos acostuma, desde pequenos, a valorizar essa forma de

lidar com a informação, atraente, rápida, sintética, o que traz consequências para a capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial".(Moran, p.21) a era do visual, do imediatismo, da velocidade nas comunicações e nos relacionamentos tem que trazer um novo conceito de educação, afinal o homem atual difere muito do homem de séculos atrás é um homem polivalente, dono de inúmeras competências e habilidades, a educação não deve só promover essa interação, ser capaz de dar respostas de curto e de longo prazo.

Na Epistemologia Genética, Piaget conceitua a palavra imagem como uma imagem mental, imagem interior, ou seja, é um processo que está, no interior da criança e é exteriorizada por símbolo, a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o objeto, a imagem televisiva é sensorial, sensacional e traz as mensagens subliminares e sua força está justamente na força da linguagem audiovisual, que diz muito mais do que captamos e que age no nosso inconsciente. Quando o educando chega à escola, já vem com sua bagagem cultural e com sua educação estruturada, pelos pais e pela mídia.

Segundo (Moran, p.23) "Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social", essa é a grandiosa tarefa da educação equilibrar todos os lados da questão e integrar o homem de múltiplas competências e capacidades num sujeito crítico e bem resolvido nesse momento de transição.

Neste sentido, podemos classificar os softwares educacionais em:

- Tutoriais: cabe ao aluno selecionar a opção existente e o conteúdo que deseja estudar.
- De exercitação e prática: são aplicações que centram em duas fases de aprendizagem. São utilizados para revisão e memorização de algum assunto já estudado;
- Simuladores: enfatizam na construção de situações que se assemelham com a realidade.
- Jogos educacionais: apresentam componentes lúdicos e de entretenimento para os alunos.

EXEMPLOS DE SOFTWARE EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



Figura 1

Meu Primeiro Livro de Pintura

Meu primeiro livro de pintura é um simples programa de pintura. Algumas ilustrações estão disponíveis para colorir e mostra-se adequado para crianças pequenas, sendo indicado para crianças a partir de 3 anos. Seu objetivo é simples: colorir as ilustrações que estão disponíveis no programa.

Apesar de sua simplicidade, serve para trabalhar a coordenação motora, uma vez que o usuário deverá apontar o pincel para o interior da área que deseja preencher com a cor escolhida. Sua palheta de cores é bem limitada, mas, como acessório didático para os primeiros passos é significativo. Ainda possui a opção da impressão dos desenhos depois de finalizados.

Requisitos:

Win 9X/Me/XP/ e posteriores

Idade: a partir de 3 anos

Não trabalha em rede

Não possui licenças

Permite impressão



Figura 2

Disney Maternal

As crianças irão explorar um ambiente de aprendizado em um “pit-stop” da rodovia perto da casa do Mickey. Enquanto interagem com Mickey e seus amigos, as crianças aprendem sobre os números, abecedário, cores, formas e outras habilidades adequadas para a idade.

O Maternal do Mickey Mouse da Disney está repleto de atividades que desenvolvem a autoconfiança mediante o aprimoramento construtivo e contínuo do Mickey.

Neste software as crianças desenvolvem mais de 40 habilidades essenciais no desenvolvimento da criança, identificando e reconhecendo os símbolos das letras, dos números, as formas e cores e as habilidades de arte da linguagem. Desenvolvimento da percepção auditiva, gosto pela música, sons, pensamento estratégico, observação e manuseio do mouse.

Requisitos:

Disney

Win 9X/Me/XP/ CD-Rom

Idade: 2 a 4 anos

Não trabalha em rede

Não possui licenças

Permite impressão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, com a popularização e o maior acesso a utilização dos computadores, podemos utilizar softwares educacionais que vem ajudando tanto o professor como os alunos a desenvolverem diversas habilidades já existentes ou em processo de desenvolvimento. Um dos exemplos dados são o software Meu Primeiro Livro de Pintura, em que o aluno aprende sobre as cores, como utilizá-las, explorando sua criatividade e ao mesmo tempo desenvolvendo a coordenação motora fina com o manuseio do mouse. Provando que a educação infantil é compatível com o uso dos softwares educacionais, que interagem e se completam na educação do terceiro milênio.

Em um segundo exemplo de software, as crianças podem por meio da gameficação ter contato com as primeiras letras, números, sons e toda uma gama de recursos visuais que inferem no desenvolvimento de habilidades por parte das crianças, logo o uso de software mostra-se como uma importante ferramenta pedagógica.

Portanto, o uso de software na educação infantil não é um fim em si mesmo, ou seja, os softwares não substituem o processo educacional escolar, mas é um importante recurso para este processo, como uma forma de diversificar as metodologias e como uma ferramenta pedagógica.

REFERÊNCIAS

- COX, Kadel Kenia. **Informática na Educação Escolar**. São Paulo, Editora Autores Associados Ltda, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FLEISCHMANN, Lezi Jacques. **Desenvolvendo a expressão gráfica**, Porto Alegre, Editora Mediação, 2º edição, 2004.
- GIRAFFA, L. M. M. **Uma Arquitetura de Tutor utilizando Estados Mentais**. 1999. 177f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- LOLLINI, Paolo. **Didática e Computador**, tradução Antonio Viette e Marcos J. Marcionilo, Edições Loyola, São Paulo, 2001.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, São Paulo, Papirus, 2000.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na Educação**, Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389 p.

TEIXEIRA, J. F. **Uma discussão sobre a classificação de software educacional**. <<http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/jacqueline.html>>

Acessado em 23 de Novembro de 2019.



MEDIAÇÃO MUSEU-ESCOLA, FORMAÇÃO E CULTURA



SINDI TOMAZELLI CORDEIRO ARGENTÃO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2010); Especialista em História, Arte e Educação nos Museus Paulistas pela Faculdade Renil do Brasil (2019); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF “Marechal Eurico Gaspar Dutra”.

RESUMO

A mediação entre museu-escola é tratada neste trabalho por meio de uma revisão bibliográfica que tem por objetivo apresentar a importância da relação entre a educação formal e a educação não formal. São apresentadas ferramentas teórico-metodológicas capazes de promover essa mediação e contribuir para que os professores possam tirar melhor proveito das visitas em museus e, em suas ações didáticas, possam melhorar sua prática de forma a ampliar a cultura dos estudantes e efetivar sua formação cidadã e crítica. Como resultados são apresentadas as possibilidades de uso das ferramentas teórico-metodológicas expostas de forma a aprimorar e efetivar a mediação entre museu e escola, articulando conteúdos curriculares, cultura e objetos museais.

Palavras-chave: Museu; Cultura; Educação não formal; Mediação museu-escola.

INTRODUÇÃO

A área da Educação tem sido amplamente utilizada na formação de cidadãos críticos e conscientes, inseridos em um mundo contemporâneo complexo. A realidade atual é distinta daquela de algumas décadas atrás, na qual se falava em educação única e somente no espaço da escola. Entretanto, esse espaço escolar não é mais suficiente para suprir a complexidade do mundo, o qual exige uma ampliação do próprio termo “educação” que englobe ou permeie os problemas atuais.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dada pela lei 9394/96, apresenta uma ampliação da definição de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Como se pode observar, a educação não é mais restrita à escola, mas nela cabem processos de formação que são desenvolvidos em diversos meios sociais e nas manifestações culturais como, por exemplo, os museus.

Dentre os processos formativos relacionados à educação temos inicialmente três divisões, a saber: o ensino/educação formal, o ensino/educação não formal e o ensino/educação informal.

A Educação formal pode ser compreendida como aquela que, resumidamente, tem um reconhecimento social, uma vez que é titulada, ou seja, resulta de um processo de ensino formativo, com currículo, para público específico e que fornece, ao fim de seu processo de ensino e aprendizagem, uma certificação, titulação ou diploma.

Vários autores definem a educação formal, e, embora possuam objetos de pesquisa distintos, apresentam uma definição sobre esse tipo de educação. De acordo com Leitão e Abagli (1997) a educação formal é responsável pela construção do conhecimento nas séries iniciais da Educação Básica. Para Smith (2001) pode ser classificada como "sistema de ensino" hierarquicamente estruturado, de longo prazo e com conteúdo inflexível. Conforme Gohn (2006) a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas e universidades, com conteúdo previamente estabelecido e em cursos estruturados com currículo padronizado para um público homogêneo. Dessa forma, a educação formal ocorre em ambiente escolar ou outros estabelecimentos de ensino, com estrutura própria e planejamento, cujo conhecimento é sistematizado a fim de ser didaticamente trabalhado. Por isso, as práticas educativas da educação formal possuem elevados graus de intencionalidade e institucionalização, sendo sua obrigatoriedade garantida em lei, como recordam Langhi e Nardi (2009).

Esses aspectos que definem a educação formal fornecem a esse segmento da educação um respaldo social muito importante, uma vez que ao final de seu processo resultam em certificações, o que lhe garante um alto grau de reconhecimento social. Apesar desse papel, a educação formal possui implicações que estrangulam e engessam o processo de ensino, visto que os conteúdos são preestabelecidos, muitas vezes, sem o consentimento dos professores, além do que, nem todos os conteúdos de um determinado currículo são possíveis de serem trabalhados, unicamente, na educação formal. Disso,

decorre pouco espaço para inserção e ampliação dos conteúdos preestabelecidos, o que pode levar a uma formação deficitária por excesso de pragmatismo e enviesada.

A educação não formal, por sua vez, pode ser entendida como uma possibilidade de ampliação dos conteúdos que a educação formal não tem condições de abordar, realizada fora dos muros da escola. Alguns autores como Gohn (2006), Langui e Nardi (2009), MacManus (2013) e Smith (2001) apresentam definições sobre a educação não formal que levam a esse entendimento.

Segundo MacManus (2013) a educação não formal é um tipo de mídia da educação, uma maneira de abrir e ampliar conteúdos, formação e abordagens que a escola não consegue de modo formal, porque normalmente o estudante não faz opção de quais conteúdos estudar quando frequenta o ensino formal. De acordo com Gohn (2006) a educação não formal é: "aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas" (GOHN, 2006, p. 28). Para Smith (2001) a educação não formal é definida como qualquer atividade educativa que passe por algum tipo de organização fora do sistema formal estabelecido, realizada por grupos comunitários e outras organizações, apresentando conteúdo personalizado e que possua curta duração.

Dessas definições podemos compreender a educação não formal como um processo de ensino que busca a coletividade, ela é envolvida em práticas educativas que são realizadas fora do espaço escolar e não apresentam obrigatoriedades impostas por lei, em que o sujeito pode experimentar a liberdade de escolha de métodos e conteúdos de aprendizagem variados.

Dessa percepção, Langhi e Nardi (2009) citam como exemplos de modalidades de ensino não formal aquelas encontradas em museus, agências de formação para grupos sociais específicos, convenções, organizações profissionais, instituições não convencionais de educação que organizam eventos, tais como cursos livres, feiras, encontros, entre outros.

Como se pode observar, a educação não formal possui uma série de possibilidades de interpretação sobre sua definição, o que mostra falta de consenso na literatura a respeito do termo que a define. E, embora a educação não formal possua uma abertura maior quando comparada com a educação formal, é importante ressaltar que ela também possui um certo grau de intenção e sistematização no seu processo, uma vez que, mesmo realizada fora do ambiente escolar, possua determinado objetivo específico que leva a uma organização de sua apresentação.

Já a educação informal não possui intencionalidade e muito menos é institucionalizada, pois é decorrente de momentos não organizados e espontâneos surgidos nos mais variados momentos da vida cotidiana, como, por exemplo, durante a interação com familiares, amigos e conversas ocasionais. Entretanto, assim como a educação não formal, também gera incertezas quanto à sua concreta significação, sem critérios definidos que possam mensurá-la adequadamente na literatura (LANGHI; NARDI, 2009).

Nesse contexto, a educação informal é realizada fora do esquema de educação formal e não formal. Ela não se constitui num sistema organizado ou estruturado, sendo frequentemente acidental ou não intencional. Ocorre na experiência do dia-a-dia, na convivência, por intermédio de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, na visita a um zoológico, centro de ciências, no transporte coletivo, rodas de conversa, entre outros.

Essa modalidade de educação possui implicações que levam a problematizar o que se entende por educação, bem como sobre o que, realmente, se obtém dela, e nos permite refletir se lugar de aprendizado correto seria somente a escola.

Segundo a LDB, citada anteriormente, o conceito de educação não se restringe apenas à escola e pode dar a entender, em seu artigo 1º que apresenta um entendimento de educação, que se assemelha muito ao tipo de educação não formal e informal. Ressalte-se que a importância dada ao ensino formal é apresentada em seu artigo primeiro: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Assim, deixa claro que, apesar da educação ter um conceito amplo, a jurisprudência ocorre apenas no que abrange o ensino formal. Essa limitação necessária não significa que as metodologias de ensino e aprendizagem, muito menos a práxis docente, se resumam apenas a essa modalidade de ensino. A forma com a qual a didatização dos conteúdos possam ser ministradas e transpostas aos discentes é ação precípua do professor.

Nesse âmbito é importante lembrar o papel do professor, o qual tem participado ativamente na formação do cidadão crítico e consciente e a premência de tal formação para todos é, um dos motivos, que torna salutar a colaboração de diferentes instâncias educativas, incluindo-se os museus. Essa premissa gera a necessidade de professores aptos a explorarem formas outras que possam vir a complementar a educação formal, inclusive, por intermédio da educação não formal.

Essa exigência profissional e educativa torna-se mais uma, de tantas outras do profissional docente, diante da complexidade crescente da realidade do mundo contemporâneo que exige deste saberes diversos daqueles aprendidos em sua formação inicial. Nessa perspectiva, Tardif (1991; 2002) interpreta o saber como todo conjunto de

pensamentos e ideias, além de julgamentos, discursos e argumentos que são regrados por determinadas exigências de racionalidade. Assim, saberes docentes são carregados de experiência didática, a chamada práxis docente, que corrobora sua formação profissional e possibilita que atue com diversas metodologias de ensino, aperfeiçoando-se e melhorando sua didatização, uma vez que, novas exigências educacionais surgem e progridem para além dos ambientes formais de educação.

Dessa forma, dos três tipos de educação mencionados acima, nesse trabalho haverá foco para o modelo de educação não formal, mais propriamente dentro de uma de suas vertentes que é a interação educacional e cultural fornecida pela mediação museu-escola.

Tal escolha justifica-se pelo fato de que a ampliação do espaço e dos conteúdos curriculares escolares podem encontrar respaldos nas exposições museais, uma vez que possibilita uma expansão dos sentidos, da cultura e dos aprendizados canônicos aprendidos na escola. E, por colaborar de forma abrangente para a alfabetização e enculturação dos vários aspectos ligados ao conhecimento humano, se constitui um dos pontos ligados à formação social e crítica dos sujeitos.

Torna-se fundamental realizar um recorte no tipo de interação museu-escola que será abordada, dado que existem vários tipos de museus, com as mais diversas exposições e objetos museais com enfoques distintos. Assim, a opção de mediação museu-escola será a respeito da promoção da alfabetização científica dos estudantes.

Esse recorte possibilita articular os conhecimentos canônicos aprendidos na educação formal com a ampliação dos saberes possíveis de serem aprendidos na educação não formal dos espaços museais, promovendo uma formação mais ampla, a interdisciplinaridade e a potencialização do currículo.

Os museus se estabelecem como espaços de educação não formal, ricos para a aprendizagem e desenvolvimento da ampliação da cultura dos indivíduos. Segundo Gouvêa, et al. (2010) o espaço dos museus é aberto e permite que o visitante o utilize de forma espontânea levando em consideração seu interesse pessoal. Conforme essas autoras: *“as pessoas espontaneamente compartilham o momento da visita, trocando ideias, informações, impressões e emoções [...], o que fornece ao visitante: “reelaborar elementos dispersos contidos no seu repertório cultural ou acrescentar a este repertório novos elementos”* (GOUVÊA, et al., 2010).

Conforme Marandino (2005), os museus são espaços de educação não formal que possuem especificidades próprias que relacionam seus elementos a lugares, ao tempo e à importância dos objetos. A autora ressalta, ainda, que os museus e suas exposições seriam mídias alternativas da escola e de outras formas de transmissão de saberes. Os museus

nessa perspectiva seriam um potencial, uma complementaridade na promoção da alfabetização científica dos nossos estudantes, visto que os museus têm importância enorme na divulgação científica.

Segundo Marandino (2005), os museus apresentam, ainda, especificidades pedagógicas relevantes, como o protagonismo dos estudantes nos espaços museais, com “liberdade” para observar, investigar, analisar, tirar conclusões e percepções pessoais sobre os objetos museais, o que lhes permite criar entendimentos para serem discutidos com outros sujeitos.

Dada a potencialidade pedagógica dos museus descrita acima, entende-se que é necessário desenvolver um ferramental didático que possibilite aos professores utilizarem os espaços museais de forma plena. A necessidade que se coloca é possibilitar aos seus alunos a articulação entre os conteúdos disciplinares e curriculares com os objetos museais, no intuito de desenvolverem sua alfabetização científica e cultural, ampliando seu conhecimento educacional sobre determinado objeto de estudo.

Assim, um ferramental teórico-metodológico é apresentado para que os professores possam ter uma ferramenta didática e de análise na articulação dos conteúdos curriculares/escolares com os objetos museais.

METODOLOGIA

Lembremos que visitar uma exposição de museu com objetivos educacionais exige, de quem o faz, prévio planejamento. Para que ocorra esse planejamento é interessante verificar os estudos realizados sobre a mediação museu-escola. Existem trabalhos que buscam orientar e propor maneiras de organizar visitas para diferentes públicos, incluindo escolas e público espontâneo.

Nesse contexto, existem diversas possibilidades didáticas para inserir a articulação aqui almejada. Assim, há em Allard et al. (1996) um modelo didático que possibilita utilizar o museu pelo professor de forma a estruturar e sistematizar as visitas, valorizando o potencial educacional. Em Cerati (2014) verificamos a possibilidade de promoção da alfabetização científica de objetos museais por intermédio de indicadores, denominados pela autora de Indicadores de Alfabetização Científica (IAC).

De acordo com Allard et al. (1996) o modelo tem como finalidade o objeto museal, visto que é sobre ele que os professores devem realizar e propor ações de interrogação, observação e apropriação. Para tanto, os autores organizaram um trajeto de pesquisa, o

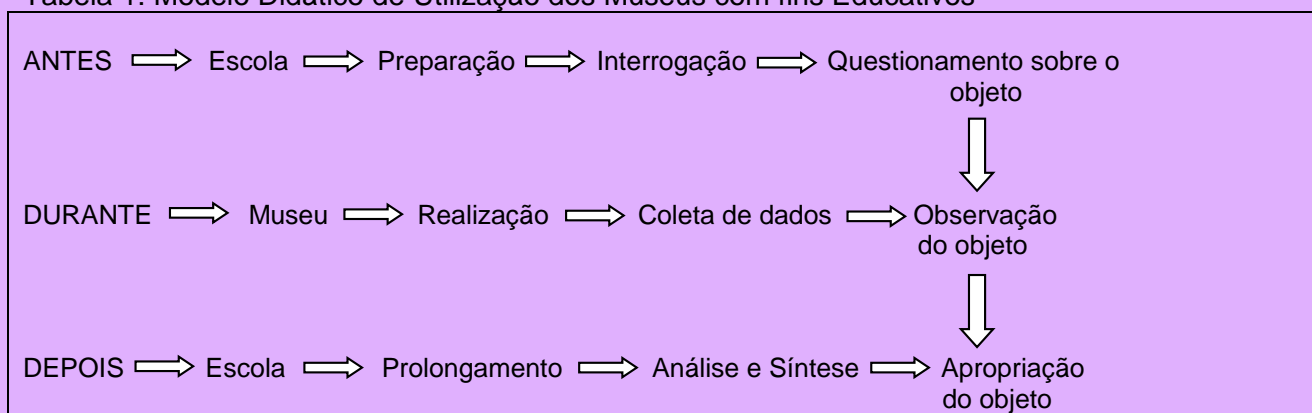
qual é percorrido fundamentado em questionamentos, coletas de dados, análises e síntese do que foi apreendido na visitação do museu.

As atividades são realizadas em três etapas:

1. **Preparação;**
2. **Realização;**
3. **Prolongamento.**

Devem ocorrer em três momentos (antes, durante e depois da visita ao museu) e em dois espaços (na escola e no museu). A seguir encontra-se o esquema do “Modelo Didático de Utilização dos Museus com fins Educativos” proposto pelos autores:

Tabela 1: Modelo Didático de Utilização dos Museus com fins Educativos



Fonte: Allard (1996).

Com esse modelo entendemos que os professores podem tirar proveito pedagógico dos museus, conseguindo efetivar uma mediação museu-escola de forma ampla e precisa, articulando os conteúdos curriculares com os objetos museais visitados.

Conforme Allard et al. (1996) esse modelo possibilita que qualquer atividade assim estabelecida permita aos professores desenvolverem os seguintes objetivos:

- i. Reconhecer as ações educativas promovidas pelos museus;
- ii. Caracterizar as especificidades pedagógicas dos museus, em especial aquelas relativas às exposições;
- iii. Caracterizar as estratégias museográficas (educativas e comunicacionais) utilizadas pela exposição;
- iv. Identificar conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) expressos na exposição;
- v. Levantar informações para posterior análise da exposição na perspectiva da alfabetização científica.

Dos objetivos elencados acima, podemos observar que os professores têm diversas possibilidades de conseguir desenvolver a articulação entre conteúdos escolares e museais, de forma a garantir uma mediação museu-escola eficaz. A possibilidade de interação estabelecida pelas etapas (antes, durante e depois), pode ser realizada estabelecendo com os estudantes as ações que elas estipulam.

Como exemplo, podemos citar o necessário preparo da turma antes da visita, mediante algumas orientações aos estudantes, como segue:

- O museu visitado é - nome do museu, endereço e site;
- Horários, local de encontro e chamada na escola;
- Horários de embarque no ônibus e previsão de retorno;
- Programação da visita;
- Material para registro de apontamentos, dúvidas e informações;
- Registros fotográficos e fílmicos podem ser feitos para auxiliar a realização da atividade e devem seguir as regras estabelecidas pelo museu;
- Indicação dos objetivos da visita.

Prosseguindo no exemplo dado, também é necessário preparar os alunos durante a exposição, processo esse que podemos denominar segundo Allard et al. (1996) de analisando a exposição:

- Em um momento inicial, ocorrerá a apresentação da instituição, suas ações educativas e a proposta da exposição (em torno de 30 min).
- Em um 2º momento, um educador irá acompanhar o grupo na visita a exposição e realizará a mediação (em torno de tempo determinado pelo educador).
- Ao final, os alunos irão explorar a exposição do museu e perceber, de forma direcionada, alguns aspectos. Em duplas/trios percorrem a exposição e a observam com base em questões indicadas. Se possível, registram por meio de fotos/filmes suas observações (tempo estipulado pelo professor).

Essa última etapa de observação pode ser direcionada por meio de um questionário, como, por exemplo: escolham um conjunto expositivo do museu – agrupamento de objetos, textos e estratégias museográficas em torno de um tema específico – e respondam:

- a) Que características os objetos deste conjunto expositivo possuem? Descreva-os e aponte as formas como promovem a interação com o público.

- b) Que características os textos deste conjunto expositivo possuem? Descreva essas características, o tipo de linguagem usada e como ela promove interação com o público.
- c) Que conteúdos foram tratados neste conjunto? Exemplifique.

Após a visita, agora na escola, os alunos irão realizar a etapa seguinte, constituída na atividade a seguir, com o objetivo de propiciar reflexões sobre as especificidades educativas dos museus construindo discursos sobre os objetos expositivos:

- ✓ Escolha um objeto expositivo e um conteúdo abordado na exposição;
- ✓ Escreva uma narrativa, na forma de um texto, sobre o objeto selecionado;
- ✓ Esta narrativa deverá:
 - Considerar os aspectos educacionais da visita ao museu, apontando seu espaço, história, objetos e linguagens.
 - Estimular a promoção do diálogo com os visitantes.
- ✓ O texto deverá ter no máximo 200 palavras.

A ilustração da proposta acima, baseada nos estudos realizados por Allard et al. (1996), não tem a intenção de ser única, muito menos, encerra-se nessa exemplificação. Tem como objetivo apontar algumas características existentes nessa abordagem metodológica de forma a promover a mediação museu-escola pelos professores. Contudo, cabe ao professor, autoridade epistêmica da sala de aula, desenvolver as atividades denominadas de antes, durante e depois, da forma que melhor sirva aos seus objetivos educacionais.

Dada a ressalva, há uma ferramenta de análise que pode contribuir e até complementar a atividade de visitação aos museus proposta anteriormente. Essa ferramenta, desenvolvida por Cerati (2014), consiste na promoção de indicadores capazes de promover a alfabetização científica nos estudantes. Tal possibilidade converge bem aos propósitos deste trabalho, pelo fato de que esse recorte prevê o desenvolvimento da alfabetização científica, como conteúdo curricular da escola, articulado por meio da interdisciplinaridade possível na mediação museu-escola. Dessa forma, os IAC's segundo Cerati (2014), são relacionados a seguir:

1- Indicador científico ou de produção de conhecimento.

Este indicador contempla a dimensão interna da produção da ciência, considerando seus conceitos, teorias, ideias e seus significados, além das concepções de ciência que fundamentam as compreensões sobre seu processo de produção.

Atributos: 1.a - Conhecimentos e conceitos científicos e suas definições: • os conceitos, leis, teorias e ideias científicas gerais legitimadas pela ciência sobre os temas abordados.

1.b - Resultados da pesquisa científica:

- Resultados obtidos sobre o tema central das investigações;
- Resultados atuais e/ou inovadores, de um ponto de vista global, do avanço do conhecimento;
- Resultados e pesquisas em andamento e/ou que estão sendo desenvolvidas em âmbito local.

1.c - Processo de produção de conhecimento científico:

- Métodos e procedimentos da ciência: como a formulação de hipóteses, realização de testes, registros, observação, criatividade, publicações científicas/acadêmicas, participação em eventos científicos, entre outros;
- Discussões sobre método científico;
- A produção conjunta, a troca entre pares, de modo coletivo, interdisciplinar ou em redes de conhecimentos;
- A divulgação científica ou educação como parte do processo de produção do conhecimento;
- Os atores sociais que participam do processo.

1.d - Papel do pesquisador no processo de produção do conhecimento:

- Referência aos pesquisadores envolvidos na pesquisa, estudo ou técnica científica apresentada;
- Identificação das atribuições dos diferentes membros da equipe indicando a responsabilidade de cada um;
- A dimensão ética e responsabilidade social dos pesquisadores;
- A ciência como um produto da construção humana;
- Características pessoais dos cientistas.

1.e - Dinâmica interna da ciência:

- O caráter evolutivo da ciência;
- O caráter questionável e o grau de incerteza, considerando os conflitos e controvérsias internas à sua produção;
- O caráter histórico e filosófico da ciência;
- A não neutralidade do conhecimento científico.

2- Indicador interface social.

Esse indicador ressalta a dimensão da interface entre Ciência, Tecnologia, Inovação, Sociedade e Ambiente (CTSIA), expressando aspectos tanto da influência e impactos da CTSIA na sociedade, como da influência e da participação da sociedade diante dela. Considera, ainda, a legitimidade de outras formas de conhecimento e de saberes tradicionais/locais nas pesquisas. O indicador interface social incorpora a opinião e a efetiva participação da sociedade, tanto na origem e desenvolvimentos das pesquisas, como diante de seus resultados. Adicionalmente, expressa a distinção dos tipos de público e dos produtos e ações de divulgação científica gerados.

Atributos: 2.a - Impactos da ciência na sociedade:

- Aspectos positivos ou negativos, riscos e benefícios do desenvolvimento da CT&I;
- Controvérsias externas às ciências, explicitamente sobre sua relação com a sociedade;
- Questões éticas envolvidas na relação da ciência com sociedade;
- A conexão com o cotidiano e a resolução de problemas sociais;
- Influência da ciência nas questões sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais e ambientais.

2.b - Influência da economia e política na ciência:

- Fatores políticos, econômicos e mesmo comerciais que influenciam as pesquisas científicas e o desenvolvimento da CTSIA;
- Aspectos relacionados ao financiamento da ciência;
- Aspectos relacionados a propriedade intelectual, patentes e transferência de tecnologia.

2.c - Influência e Participação da sociedade diante da ciência:

- A origem e o desenvolvimento da pesquisa tomando-se por base demandas da sociedade;
- O conhecimento e a opinião da sociedade sobre a ciência, seus processos, produtos e resultados;
- A efetiva participação da sociedade nas decisões sobre ciência e a utilização dos resultados da ciência pela sociedade para engajamento, tomada de decisões e empoderamento;
- A legitimidade de outras formas de conhecimento e a valorização dos saberes locais na pesquisa.

2.d - Identificação dos tipos de público:

- A comunidade científica ou público especializado;
- Ao público escolar;

- A comunidades ou grupos específicos com perfis caracterizados.

2.e - Ações e produtos de divulgação científica, educação formal e não formal:

- Ações ou produtos veiculados pela mídia e redes sociais, como reportagens em TV, rádio, Youtube, Facebook, revistas;
- Produções diversas como livros, filmes, peças teatrais, exposições, etc.;
- Publicações científicas;
- Ações de ensino de ciências no contexto escolar;
- Ações de formação de públicos específicos como professores, educadores, entre outros.

3- Indicador institucional.

O indicador institucional expressa a dimensão das instituições envolvidas com a produção e o fomento da ciência e sua função social (MARANDINO, 2001). Permite identificar quais são instituições envolvidas, bem como aspectos políticos, científicos e culturais relacionados. Quando presente nas ações e materiais produzidos, permite identificar, por exemplo, a missão institucional relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, à formação de recursos humanos e às ações de divulgação e educação científicas.

Atributos: 3.a - Identificação das instituições envolvidas na produção e fomento à ciência:

- Instituições executoras e/ou colaboradoras dos projetos;
- Órgãos governamentais e/ou privados envolvidos;
- Os órgãos governamentais de fomento como CNPq, CAPES, MCTI, FAPs, entre outros;
- Os órgãos privados de fomento;
- Outras instituições e organizações.

3.b - Identificação da missão institucional:

- Aspectos da missão institucional relacionados ao ensino, pesquisa e extensão;
- Aspectos da missão institucional relacionados à educação e divulgação científica e inovação;
- Aspectos da missão institucional relacionados à formação de recursos humanos.

3.c - Presença de elementos políticos, culturais e sociais ligados à instituição:

- Que envolvem o processo de produção e difusão de conhecimento;
- A dimensão histórica da instituição e seu papel para o desenvolvimento científico; importância das pesquisas e/ou das coleções mantidas pelas instituições.

4- Indicador estético/afetivo/cognitivo.

O indicador estético-afetivo-cognitivo expressa as dimensões relacionadas à afetividade, interação, percepção, motivação e aprendizagem, valorizando sua estreita associação nas operações ou processos cognitivos mediados pela linguagem. Permite reconhecer, quando presente nos materiais e ações produzidos, aspectos relacionados à intenção de sensibilização do público e de seu envolvimento de diversas formas, mobilizando recursos internos e externos para dar margem a possibilidades de aprendizagem pelas interações em distintos níveis.

Atributos: 4.a - Sentimentos e afetividade:

- Apreço, prazer, repulsa, indignação e outras sensações, tanto em relação a ciência quanto ao formato como ela é apresentada por meio de uma ação ou produto de divulgação científica.

4.b - Interação, diálogo, apreciação e contemplação:

- Níveis de interatividade - física, cognitiva, afetiva - com o conhecimento;
- Estímulo à interação e ao diálogo entre os diversos atores envolvidos;
- Incentivo à contemplação e à apreciação estética e artística;
- Valorização dos conhecimentos prévios do público;
- Recursos que promovam a acessibilidade ao conhecimento.

4.c - Percepção/motivação:

- Sensibilização do público no envolvimento com o tema divulgado;
- Identificação de operações dirigidas pela percepção: afetividade, apontamento, nomeação e caracterização, constituindo o grupo de operações epistêmicas, ou seja, operações empiricamente direcionadas, realizadas ou propostas com base na interação concreta com o objeto;
- Identificação de operações de conexão: com a vida pessoal e com o conhecimento, propondo a expressão do que é percebido com conhecimentos e experiências anteriores;
- Identificação de operações de maior elaboração conceitual: suposição, explicação e generalização, constituindo o grupo de operações que embora ainda não estejam descoladas da percepção, apresentam uma inclinação ao direcionamento teórico, conceitual ou abstrato.

Tomando-se por base os 4 indicadores, o professor pode complementar sua atividade didática na relação de mediação museu-escola de forma ampla e articulada com os conteúdos curriculares que esteja trabalhando. Observamos que os indicadores acima permitem uma vasta gama de possibilidades de ações didáticas para que os professores possam desenvolver tanto a mediação com o museu, quanto a interdisciplinaridade com seus alunos, fomentando possibilidades de expansão cultural dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado nesse trabalho, podemos constatar que a educação não formal possibilita uma expansão cultural e uma ampliação dos conteúdos curriculares.

Dentre as diversas formas de educação não formal foi apresentada a mediação museu-escola com foco na promoção de atividades didáticas que sirvam de fundamento aos propósitos pedagógicos dos professores. O recorte dado, a respeito das inúmeras possibilidades de investigação sobre objetos museais, foi realizado com foco na alfabetização científica. Esse recorte é importante, não só pelo fato da necessidade de escolher um, dentre vários tipos de investigação a respeito da interação museu-escola, mas, sobretudo, pelo fato de que vivemos em uma sociedade científica e tecnológica, cujo desconhecimento destes conceitos gera riscos enormes à formação crítica e cidadã nos nossos estudantes, como prevê a LDB. Além disso, compreendemos que a alfabetização científica possibilita uma gama de possibilidades didáticas para diversas disciplinas, o que fomenta a interdisciplinaridade e expansão cultural dos estudantes.

A metodologia apresenta possibilidades de atividades didáticas, que podem ser propostas sob a ênfase de projetos escolares a respeito da relação entre conteúdos e objetos museais de forma a promover a mediação museu-escola. As propostas de visita, com preparação denominadas de antes, durante e depois, foram apresentadas segundo o proposto por Allard et al. (1996). Esta ferramenta teórico-metodológica possibilita ao professor desenvolver de forma eficaz sua ação didática e, garante o bom aproveitamento dos estudantes nas visitas aos museus e em suas interações com os objetos museais. A apresentação dos IAC proposta por Cerati (2014) permite, por sua vez, um eficaz desenvolvimento dos conceitos científicos obtidos nas visitas museais.

Por fim, que esse trabalho possa contribuir para que os professores utilizem ferramentas de forma a ampliar a formação cultural e curricular dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALLARD, M. et al. **La Visite au Musée**, in *Réseau*. Canadá, Décembre 1995/Jan 1996.
- BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Federal nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CERATI, T. M. Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: análise de uma exposição e público. **Tese** (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) 2014.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOUVÊA, G.; VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; MARANDINO, M.. Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência. **Parcerias estratégicas**, 6(11), 169-174, 2010.

LANGHI, R.; NARDI, R.. Ensino de astronomia no Brasil: educação formal, informal e não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n.4, p. 4402, 2009.

LEITÃO, P.; ALBAGLI, S.. La popularización de la ciencia y la tecnología: una revisión de la literatura. **La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas**. México: FCE-Unesco-Red POP FCE, p. 17-37, 1997.

MACMANUS, P, M.. Educação em Museus: pesquisas e prática, São Paulo, **GEENF**, 2013.

MARANDINO, M. Interfaces na Relação Museu-Escola. **Cad.Cat.Ens.Fís.**, v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.

MARANDINO, M. Museus de Ciências como Espaços de Educação In: Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: *Argumentum*, p. 165-176, 2005.

SMITH, M. K. Non Formal Education. In <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm#idea>. 2001. Acesso em 04 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação** nº 4: 1991.



A LEITURA COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS



TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2013); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Najla Curi Izar.

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir sobre a forma de como a leitura é apresentada as crianças ainda nas séries iniciais do ensino fundamental I, ressaltando a importância de uma prática educativa que conceba a leitura, como um ato prazeroso e não como uma obrigação. Buscou-se contextualizar as práticas de leitura do cotidiano do aluno, pois muitas vezes as práticas de leitura propostas no interior da escola, não consideram a realidade do educando, artificializando o uso social da competência leitora. Para reverter este quadro, um dos caminhos apontados é inserir a leitura já nos primeiros anos do ensino fundamental I, dando significado as propostas pedagógicas dos alunos leitores, contextualizando-as com a sua realidade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Leitura; Literacia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo buscar compreender a importância da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I, além de investigar modos de ampliar o interesse a criatividade e a autonomia dos alunos em relação a leitura.

Entende-se que é primordial a prática da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar, mas estendendo seu uso para toda vida.

A motivação em abordar o tema parte da busca pelo entendimento acerca de como e por que, alunos advindos das séries iniciais apresentam dificuldades de compreensão em

leitura. Em geral, sabe-se que a baixa ou nenhuma compreensão textual revela a formação de leitores pouco habilidosos na formulação de críticas, além de apresentarem sérios problemas para falar ou escrever utilizando a norma culta da língua.

Partindo dessa observação, a hipótese levantada é de que a dificuldade de interpretar se dá pela falta de leitura com significado, pois a leitura descontextualizada é uma prática recorrente na escola.

Para a comprovação ou reformulação dessa hipótese, a metodologia de pesquisa adotada contou com a revisão bibliográfica de estudos de teóricos na área da alfabetização e leitura, como Paulo Freire, Tereza Colomer, Ana Teberosky, Isabel Solé, Délia Lerner, Helena Brandão, Guaraciaba Micheletti, Neide Brito Cunha, Acácia Angeli Santos, Nilton Soares Formiga e Rosa Maria Antunes Barros. O trabalho também contou com a revisão de documentos produzidos pelo Ministério da Educação.

A LEITURA E SEU SIGNIFICADO NA APRENDIZAGEM

A leitura é uma atividade permanente do ser humano contemporâneo, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e desenvolvida de várias formas. Na sociedade atual, grande parte das atividades intelectuais e profissionais gira em torno da língua escrita (MICHELETTI, 1997: 35)

Um exemplo que ilustra a falta da prática de leitura é o número expressivo de alunos que tem dificuldades em resolver problemas de matemática, apesar de dominarem o conteúdo, não conseguem compreender o enunciado dos problemas. Nesse ponto revela-se a importância da interpretação de texto, entre outros fatores, que só pode ser adquirido pelo hábito da leitura.

Podemos dizer que o conceito de leitura está vinculado ao processo de literacia. Segundo o dicionário português literacia é a capacidade de cada indivíduo de compreender e usar a informação escrita, cotidianas com diversos materiais impressos, de forma que desenvolva seus próprios conhecimentos. Esta concepção vai além da simples compreensão de textos que inclui um conjunto de capacidades de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal do indivíduo. A literacia não é estática, parada, pois a compreensão e o entendimento do indivíduo vivem em constantes mudanças.

Deste modo, percebemos que a leitura nos insere em um mundo mais vasto e amplo, de conhecimentos e significados, fazendo com que criemos o hábito inclusive a decifrá-lo, surgindo assim a noção de leitura do mundo.

De acordo com Freire (2000: 32), o hábito de ler faz com que desenvolvamos a leitura de mundo, que precede sempre a leitura da palavra, e ainda segundo ele o ato de alfabetizar é a montagem ou criação da expressão escrita a partir da expressão oral. A leitura de mundo do aluno é sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrever e transformar o ser humano através de sua prática reflexiva consciente.

Sendo assim é importante que se leve em consideração como o aluno vê, em como aprende, suas limitações, bem como seus avanços, respeitando o momento de cada um, sabendo quando e onde intervir positivamente, para maior crescimento na aprendizagem.

Sabe-se que antigamente as crianças eram vistas como adultos, somente os filhos dos ricos utilizavam - se dos contos literários, já os filhos dos pobres de leitura falada contada pelos seus familiares.

Hoje nas escolas o conto literário é a base para a leitura, com uma linguagem que repassa diversidade e acontecimentos vivenciados pelas crianças.

Esses métodos de leitura, transluz o pensamento do conto com sua realidade fazendo com que o aluno levante hipóteses do que é apresentado.

A criança ao ler entra em mundo encantado e através de suas vivências já adquiridas, interpreta e relaciona acontecimentos, fatos, expressões e somando a tudo começa se apropriar da leitura. É preciso ter em mente, que a criança aprende ler, lendo.

O papel do professor deve ser de investigador, para direcionar uma leitura certa ao seu aluno.

Compreende-se então que há diferentes tipos de leitores:

1. O aluno leitor iniciante; nessa fase o aluno começa a ter curiosidade em entender aquilo que está escrito nos livros se socializando tendo um raciocínio com a realidade.
2. O aluno leitor que está no processo da leitura; já domina letras e palavras sua curiosidade aumenta nessa fase é primordial a intervenção da professora para que acha um estímulo, o despertar do prazer a leitura.
3. O aluno fluente; consegue dominar sua leitura e ter pensamento ao que é lido.
4. O aluno crítico; domina a leitura, relaciona o que leu com vivências e um ser crítico e reflexivo.

Para Lerner (2002: 27), no cotidiano a leitura deve ter algum significado e por isso devemos auxiliar os alunos a serem praticantes da leitura e da escrita, seres humanos

críticos, reflexivos e autônomos. Desta forma, desenvolveremos neles comportamentos associados à criatividade, senso crítico para julgarem os acontecimentos no seu meio, criando um juízo de valor, além da autonomia para a escolha dos caminhos que se apresentarão no decorrer de sua vida.

O bom desempenho escolar, segundo Cunha e Santos (2006: 13), se refere ao fato do aluno realizar as tarefas e as atividades escolares de forma eficaz, atingindo seu objetivo final, que é o aprendizado. Contudo, é sabido que muitos alunos que concluem o ensino fundamental apresentam um desempenho escolar muito aquém do ideal. Quando se reflete sobre o desempenho escolar, há que se levar em consideração diferentes fatores que se correlacionam e influenciam diretamente tal desempenho.

Dentre os fatores mais relevantes estão às características da escola, da família, do meio em que vive e do aluno. No primeiro caso se leva em consideração as condições físicas e pedagógicas da instituição escolar, sabendo que cada instituição tem suas particularidades e características, bem como a comunidade em que atende e os profissionais que atuam nesse contexto.

No segundo, enfatiza-se o nível escolar dos pais e sua presença e participação na aprendizagem dos filhos. Por fim, encontram-se as características pessoais do próprio aluno como motivação, autoestima, habilidades sociais, possíveis deficiências nutricionais, entre outros, de acordo com Formiga (2004:16).

Desta forma, essas características servirão de norte para compor um estudo mais detalhado da evolução educacional do aluno. Fatores que num primeiro momento parecem irrelevantes, mais tarde podem tornar-se a pedra fundamental do saber. É importante que se haja uma observação e posteriormente um planejamento sobre as ações a serem aplicadas como forma de intervenção no sentido de acrescentar e auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Vygotsky explica que o cérebro é um sistema aberto que no decorrer de sua existência aprende ao interagir, ao vivenciar ao experimentar e exercitar.

Esse fato ocorre com a leitura o aluno que exercita a leitura pode viajar, interagir, imaginar com aquilo que é lido, como Vygotsky relata que o sistema simbólico é algo que imaginamos que não está ao vivo, mas é algo que podemos trabalhar através da nossa imaginação.

Segundo Vygotsky todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (Inter psicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica) Vygotsky 1984 p 64).

A criança tem o seu desenvolvimento interagindo em seu dia a dia, e após ingressar na escola esse processo passa por definições, referências e ordenações, assim já consolidadas na cultura.

Vygotsky relata que a criança aprende e percorre caminhos através do processo proximal, com ajuda do colega ou adulto, e assim ao se exercitar consolida seu nível em desenvolvimento real, que seria a capacidade de compreensão, ou fazer algo sozinho.

Sendo um processo de percurso em ajuda até a aprendizagem propriamente sozinha.

É claro que esse processo deve ser dirigido de acordo com a capacidade de cada indivíduo.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Para Lerner (2002: 35) os alunos devem adquirir os comportamentos dos leitores e dos escritores em situações práticas, e não por meras verbalizações, o que só será atingido com a “permissão” do professor. Por isso o leitor competente só pode constituir-se a partir de uma prática constante de leitura de textos, através de um trabalho que deve organizar-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. A leitura tem que fazer sentido para o aluno e ser proporcionada a partir de uma diversidade textual.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá que mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condições para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. – Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa (BRASIL, 1997: 43).

É importante saber que os conhecimentos prévios dos alunos vêm de dentro ou fora da escola, por isso deve-se tirar o melhor aproveitamento possível neste trabalho de aprendizagem da leitura.

O professor não é o detentor do saber e sim um mediador de conhecimentos por este motivo, como leitor proficiente é um modelo fundamental para os alunos, para isso há uma grande necessidade que ele leia e informe a eles tudo o que é pertinente, buscando trazer

e envolver estes alunos nesta e em diferentes leituras. Seu desafio é dar sentido a leitura na escola, formando leitores autônomos.

Corroborando esta ideia, Sole (1998:38) afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e pode ser considerada uma etapa importante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

É claro que cada escola tem uma dinâmica e suas características próprias, até mesmo por estarem situadas em bairros diferentes, porém o objetivo de toda escola deve ser a formação de leitores competentes, que se tornem cidadãos capazes de ler tudo o que circula socialmente e realizar a sua compreensão, reflexão e interpretação dos diferentes gêneros textuais.

Para isso é necessário que se crie projetos pedagógicos, onde se foque e enfatize a importância da leitura na vida do aluno como um indivíduo social, favorecendo, valorizando e apoiando o trabalho do professor em sala de aula, indo além, promovendo intercâmbio e interação entre os alunos, para que juntos, construam suas próprias hipóteses de aprendizado.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, (...) Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASL, 1997: 41).

Solé (1998: 41) cita que para ela o que parece motivar as crianças a ler e a escrever é o fato de ver também os adultos lendo ou escrevendo, além disso, assistir a leitura em grupos pequenos ou grandes, tentando e sentindo-se aprovados em suas tentativas, por isso a seu modo de ver a riqueza de recursos sempre será bem recebida.

Desta forma, a leitura só terá sentido para a criança se o professor ler e escrever para ela. Teberosky e Colomer (2003:59) afirmam que não é preciso transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano para só então a partir disto se obter uma leitura interativa. Ao contrário, deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, incorporando traços linguísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura, as crianças aprendem a linguagem escrita que pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.

Ler para os alunos é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, títulos de alguns dos autores de teatros, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc.

Esta experiência possibilita que a criança viaje através de histórias e internalize as situações descritas na leitura, saindo do mundo real, entrando no mundo da imaginação, possibilitando a criação de novas histórias para que vivencie o imaginário no real, fazendo assim com que esta vivência seja agradável e marcante.

O professor sabe que o processo da leitura com o aluno é um processo contínuo, pois hoje é percebido o desinteresse pela leitura e a dificuldade de interpretação de decodificação de textos.

O professor tem sua função contínua em despertar o interesse pela leitura, dar a direção na compreensão em consequência a escrita.

Atividades de consciência fonológica exercita o aluno a sua percepção que a fala é construída por sons, com isso a leitura se torna mais fácil ao interpreta-la.

O professor deve contar histórias, para que as crianças discutam sobre elas e dramatizem, essas estratégias realizadas possibilita que o aluno se aproprie da estrutura narrativa, percebendo a importância visual do texto e apreciação ao mundo ficcional.

Ao ampliar estratégias prazerosas que o aluno consiga se expressar, relatar suas ideias sobre o que lê, ele percebe que a leitura não é uma obrigação.

Segundo as autoras Aparecida Paiva e Paula Cristina de, Almeida Rodrigues por muitas vezes a escola deixa de aproveitar a experiência ficcional, iniciada em casa no contado com adultos e outras crianças em que se contam histórias, recitam-se parlendas, brinca-se de trava-línguas. Experiências que, se bem aproveitadas, deveria ser intensificada com a entrada na escola.

Assim o aluno com sua experiência já trazida de sua vida social, começa a ter relação com a leitura e com o lúdico assim descobrindo a leitura prazerosa.

Desde as séries iniciais o professor deve apresentar antes da leitura o (autor) contar sobre quem é ele, apresentando o livro sua capa e sua apresentação inicial.

O livro somente com imagens é muito importante nas séries iniciais, pois, o aluno ao manusear propõe a si próprio seu começo a leitura, sua interpretação e sua imaginação a trabalhar.

CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM, UM FAZER CONSTANTE

Muitas crianças têm o primeiro contato com a literatura quando chegam à escola, outras tem oportunidades do contato com a leitura antes de entrar na escola isto gera uma diversidade muito grande de repertórios em sala de aula.

Um dos problemas percebidos é a incoerência entre os tipos de textos trabalhados e a faixa etária em que a criança se encontra. Segundo Brandão e Micheletti (1997:25), em certos momentos, o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão em termos de linguagem da criança.

O contato com a leitura e a escrita não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final do ensino fundamental, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que e como se escreve, criando o hábito da leitura.

Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras em diversos contextos. A leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Se frustrarmos as crianças não lhe dando essa chance ou se substituímos essa leitura prazerosa por textos mal escritos, ela poderá sentir-se desestimulada.

De acordo com Freire (2000:33) devemos desafiar os alfabetizandos no processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. Segundo ele, no fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, pois esta viria antes da leitura da palavra.

Para Freire (2000:35), a história de vida do aluno é de suma importância, pois cada indivíduo tem uma percepção do mundo que o rodeia. Sendo assim, quando o aluno começa a frequentar o espaço escolar ele já leva uma bagagem de mundo, e esta deve ser levada em consideração e respeitada, para que se tenha uma aprendizagem significativa e prazerosa, contextualizada com sua realidade.

A leitura deve ser realizada sempre em um ambiente agradável, com a voz alta, criando expectativas para com o tema, assunto e história, revelando as diferenças entre ler para se divertir, estudar, escrever e pesquisar (Solé 1998: 23)

Cabe à escola propor mudanças na sua forma de abordar a leitura, começando pelas séries iniciais, utilizando melhor as salas de leitura como um espaço para colocá-los em contato com textos. Dessa forma é possível também destacar o bom aproveitamento da biblioteca como lugar onde a prática de leitura não esteja restrita à pesquisa e consulta, mas também voltada a satisfação de necessidades do aluno.

O aluno que tem acesso ao mundo da leitura, chega na escola encaminhado para interagir na alfabetização. Sabe-se que cada aluno dispõe de seu entendimento e da sua interpretação.

Através de atividades metalinguísticas e de exercícios intelectuais é possível que o professor identifique o que o aluno já sabe assim deve desenvolver uma postura perante o aluno investigativa.

Segundo destacada no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de 1997, o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é (...) a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para ser construir verdadeira ajuda educativa.

Neste ponto, Lerner (2002:44) sugeria que viéssemos a desenvolver em cada ano escolar, atividades permanentes ou periódicas, que pudesse ocorrer de tal modo que cada um dos alunos tivesse a possibilidade de ler uma história para os demais ou ainda pudesse escolher um poema para ler aos colegas.

REFLETINDO SOBRE A LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

A criança nas séries iniciais aprende a ler e faz do seu entendimento níveis de conceitos daquilo que lê, podendo transpor através da fala ou do desenho levantando suas hipóteses do que é lido, cabe ao professor fazer essa interpretação que por muitas vezes não é compreendido pelos outros alunos, sabendo que cada aluno está em um nível de entendimento.

Segundo Barros (1999:40), a leitura é um processo onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, linguagem e características do gênero. A autora afirma que o desenvolvimento de estratégias de leitura leva o aluno a desenvolver

um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações, contribuindo como recurso para construir significado enquanto se lê.

Há diversas estratégias que podem ser utilizadas, dentre elas a seleção que possibilita ao autor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; a antecipação que permite supor o que ainda está por vir; a inferência possibilita captar o que não está dito explicitamente no texto; e pôr fim a verificação que torna possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (Solé 1998: 56)

Levamos em conta que o uso dessas estratégias deve ocorrer de forma intencional, por isso, para se ter uma escola leitora devemos dispor de uma biblioteca, organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia para os alunos, planejar as atividades diárias, garantindo as de leitura, possibilitar aos alunos a escolha de seus textos através de empréstimos de livros nas escolas, levar os alunos aos museus (leitura de imagens) e bibliotecas públicas, não se esquecendo de desenvolver práticas constantes de leitura com fim nas práticas sociais.

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Lemos para algo: devanear, preencher um momento de lazer, seguir uma pauta para realizar uma atividade, entre outras coisas. Para compreender o texto leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto.

Controlar a própria leitura e regulá-la implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

Na leitura de um texto encontramos inicialmente o título, subtítulo, negrito, itálico, esquema. Isso pode ser utilizado como recursos para prever qual será o assunto do texto, por exemplo.

Esses indicadores servem para ativar o conhecimento prévio e serão úteis quando se precisar extrair as ideias centrais.

O que foi apresentado até agora pode dar pistas de como as práticas pedagógicas podem organizar situações de ensino e aprendizagem que tragam em si essas análises.

O que se vê nas escolas, no ensino inicial da leitura, são esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Poucas vezes considera-se que essa etapa tem início antes da escolaridade obrigatória.

O trabalho de leitura costuma a se restringir a ler o texto e responder algumas perguntas relacionadas a ele como: seus personagens, localidades, o que mais gostou, o

que não gostou, etc. isso revela que o foco está no resultado da leitura e não em seu processo.

É fundamental que ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados para determinar tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz. Para que o leitor se envolva na atividade leitura é necessário que esta seja significativa.

É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Como isso pode ser transferido para a sala de aula: sabe-se que na diversidade da classe torna-se muito difícil contentar o interesse de todas as crianças com relação à leitura, portanto, é papel do professor criar o interesse.

Uma forma possível de propiciar esse interesse é possibilitar o a diferentes suportes para a leitura, que sejam e incentivem atitudes de interesse e cuidado nos leitores.

Ao professor cabe o cuidado de analisar o conteúdo que veiculam. Compreensão leitora e aprendizagem significativa. A leitura nos aproxima da cultura.

Por isso um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo.

Isso nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem. Devemos questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender. Se a ensinarmos a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que aprenda a aprender.

Devemos considerar como fundamental a leitura realizada por outros (família, amigos, pessoas) por familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem.

Na escola ao se deparar com a linguagem escrita, a crianças, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. O fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem.

Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos

mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura.

Assim, o conhecimento que a criança tem das palavras e suas características aumentarão consideravelmente quando ela começar a manejar o impresso.

A leitura e a escrita são procedimentos e devem ser trabalhados como tal em sala de aula.

Se estratégias de leitura são procedimentos, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos: não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação.

Os objetivos dos leitores, ou propósitos, com relação a um texto podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. (Solé 1998, p. 76)

Vamos destacar alguns dos objetivos da leitura, que podem e devem ser trabalhados em sala de aula:

- Ler para obter uma informação precisa;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar a leitura em voz alta; é
- Ler para verificar o que se compreendeu.

O professor pode utilizar em sala de aula a estratégia da leitura compartilhada, onde o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas, bem como, a leitura independente, onde podem utilizar as estratégias que estão aprendendo.

Não estou entendendo, o que eu faço? Os erros e as lacunas de compreensão Para ler eficazmente, precisaram saber quais as nossas dificuldades. Podem ser: a compreensão de palavras, frases, nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais.

Para isso devemos ter estratégias como o uso do dicionário ou a continuação da leitura que pode sanar alguma dúvida.

A compreensão do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Para que os alunos compreendam a ideia principal do texto, o professor pode explicar aos alunos o que consiste em a “ideia principal”, recordar porque vão ler concretamente o texto - função real, ressaltar o tema, à medida que vão lendo informar aos alunos o que é considerado mais importante, para que, finalmente concluam se a ideia principal é um produto de uma elaboração pessoal.

Aprender a ler significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se auto interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão, encontrando sentido e interesse no que se lê.

Ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetivos, tarefas, significados construídos em torno deles. É função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura, para que possa obter melhores resultados, bem como tornar sua prática envolvente e contagiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que nas séries iniciais devemos dar mais importância à leitura, despertando nos alunos o prazer de ler, interpretar e discernir sobre os fatos que estão a nossa volta. Para que o interesse e o direito a leitura sejam garantidos, é necessário ao menos tentar mudar as regras do jogo para que o desinteresse não seja mais um dos grandes motivos da evasão escolar.

O que precisamos neste momento é retomar o verdadeiro valor da leitura nas práticas educacionais trazendo à luz a habilidade de entender, expressar e interpretar, do lar para a escola e, posteriormente, para o mundo. Neste contexto o papel do docente é resgatar o interesse do aluno não só dentro do ambiente escolar, mas também para as situações de leitura cotidianas.

De acordo com Loschpe (2011:118-119), a ineficácia em valorizar as representações da leitura no ambiente escolar reflete o desinteresse educacional das autoridades, devendo ser o corpo docente escolar mais preciso e claro em sua forma de agir, explicar e exemplificar a matéria em questão para que os alunos aprendam a ler, elevando gradativamente sua forma de interpretação leitora.

Segundo o autor, há vários países que nos últimos cinco anos tiveram grandes avanços na educação, entre eles Alemanha, Argentina, Chile, China, Irlanda e Tailândia.

Esse salto educacional acompanhou o salto de desenvolvimento que estava profundamente atrelado ao projeto estratégico desses países, e se dá de duas maneiras.

A primeira é que a visão de futuro que essas nações perseguem é o elemento primeiro e fundamental a nortear as ações de governantes e lideranças da sociedade civil da área educacional. Desta forma a educação não funciona autonomamente, pois ela se subordina a um projeto de país, com a finalidade de educar somente para ler escrever e contar, mas sabemos que hoje não é bem assim que se movimenta nosso mundo, hoje é preciso entender o que se está lendo e qual a função da leitura. Sendo assim, a escola de ser mais precisa e específica em seus conteúdos e, para tanto, a leitura exerce papel fundamental.

A segunda é que não apenas o objetivo educacional está atrelado ao objetivo econômico-estratégico, mas também o tipo de educação priorizada é determinado pelo caminho escolhido pelo país para atingir seu objetivo de crescimento. O Brasil, no entanto, não tem um projeto de desenvolvimento educacional consistente para o país. Não é percebida a elaboração de estratégias para a evolução do ensino da leitura. Nesse sentido, a sociedade civil precisa recuperar conjuntamente o valor da educação e relacioná-la aos interesses nacionais. Um primeiro passo é garantir o desenvolvimento da competência leitora no início dos primeiros anos do ensino fundamental. cremos que vale salientar que se incentivarmos as crianças desde o início da escolaridade possamos levar para dentro do ambiente familiar o prazer de se ler e ampliar seus conhecimentos e suas interpretações de mundo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosa Maria Antunes. **Ler quando não se sabe**. Cadernos da TV escola, Brasília: MEC/ SEF, 1999.

BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Objetivos gerais ensino fundamental 1ª parte –1997**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais.

CASTANHEIRA, MACIEL, MARTINS. Maria Lúcia, Francisca Izabel Pereira, Raquel Márcia Fontes (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Autêntica Cecile.

CUNHA, Neide Brito e SANTOS, Acácia Angeli. **Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários**. Psicologia: Reflexão e Crítica. São Paulo: Scielo, 2006.

FERREIRO, Emília. **O Processo de Ensino e o Desenvolvimento Integrado do Educando**. São Paulo: CORTEZ, 1993.

FORMIGA, Nilton Soares. **O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar**. Psicologia: Teoria e Prática. Tocantins: Scielo, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar é Impregnar de Sentido a Vida** – Revista Professor. Ano 1 nº 2, novembro de 2003.

GREGORIN. José Nicolau Filho. **Literatura Infantil** - (Múltiplas linguagens na formação de leitores).

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** Veja São Paulo, ano 44, n. 19, p. 118 - 119, 11 mai. 2011.

KOCH, Ingedore Villaca. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo, Contexto.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria aparecida Garcia. **Gêneros Textuais** - Reflexões e ensino.

REVISTA, Nova Escola – **Apoio para Aprender**, 40. Março de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de alfabetização de Professores. **Alfabetização** – Janeiro, 2001.

PETIT, Michele. **Os Jovens e a Leitura** - (uma nova perspectiva).

RIOS, LIBÂNEO. Zoé, Márcia. **Da escola para casa Alfabetização**.

SOARES, Magda **TV ESCOLA** nº 24. Agosto/Setembro, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. "Para saber mais". **Projeto Ler e Escrever**. Conhecendo a criança (Entrevista).

SOUZA, Renata Junqueira, Narrativas Infantis: **A Leitura e a Televisão de que as Crianças Gostam**. Bauru VSC, 1992.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- Histórico**.

WEISZ, SANCHEZ. Telma, Ana. Livro **O Dialogo entre o ensino e a Aprendizagem**



PARALISIA CEREBRAL: UM DESAFIO A SER SUPERADO



TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Professor de Ensino Fundamental I e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Paralisia Cerebral (PC) foi definida no Simpósio de Oxford (1959) como uma condição decorrente de agressão encefálica que pode exercer influência na maturação neurológica. Os sintomas iniciam na primeira infância e se caracterizam por ser um transtorno persistente do tono, da postura e do movimento (Rotta, 2002). A partir dessa data passou a ser considerada uma encefalopatia crônica não progressiva.

Porém alguns autores consideram a terminologia Paralisia Cerebral inadequada, por entender como paralisia total das atividades motoras e mentais, atualmente é utilizado o termo Encefalopatia Crônica Não Progressiva e Não Evolutiva.

Baseando-se nesses autores entende-se que a Paralisia Cerebral ou Encefalopatia crônica não progressiva é uma deficiência motora causada por uma lesão no cérebro, irreversível, que altera a coordenação motora, o equilíbrio, retarda e atrasa o desenvolvimento normal da criança e pode se relacionar ou não com deficiência mental ou sensorial.

Suas causas são variadas, como: infecções, traumatismos pré-natais ou pós-natais.

Uma criança com Paralisia Cerebral pode apresentar deficiência mental, mas há aquelas que possuem sua inteligência preservada, porém ambos os casos é necessário uma abordagem multidimensional, com combinações de testes de competências em observação, critério e padrão.

Um diagnóstico de Paralisia Cerebral gera uma nova realidade para a família. A princípio ocorre o processo de desestruturação, posteriormente aceitação e reestruturação

de uma rotina familiar, mesmo após o nascimento da criança ou quando ocorrido por acidente e a escola tem papel fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Educação Inclusiva; Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A Paralisia Cerebral (PC) ou Dismotria Cerebral Ontogenética (DCO) é uma deficiência que atinge uma ou mais regiões cerebrais quando estes ainda estão imaturos, causando atrofiamento dos movimentos corporais e muscular por falta de oxigênio no cérebro.

Para entendermos como surgiu essa terminologia, segundo Pessotti (1984) na Idade Média crianças com Paralisia Cerebral, eram consideradas sub-humanas, demoníacas, figuras do cosmo e sem almas, sendo assim foram abandonadas ou eliminadas.

Foucault (1979) usou o termo demência ou imbecilidade para essas crianças, porém com a descentralização de Deus os cientistas iniciaram seus estudos e concluíram que o quadro de até definido como loucura mantinha relação com o quadro de Paralisia Cerebral por ter início nos primeiros meses de vida.

Segundo Foucault (1979) e Pessotti (1984) não houve muitos registros sobre a Paralisia Cerebral na Idade Média, pois não havia muitos estudos.

No ano de 1843, foram relatados 47 casos de crianças com rigidez muscular, principalmente nos membros inferiores e com menor acometimento nos membros superiores pelo ortopedista inglês Willian John Little, observou-se também que as crianças com esses quadros haviam nascido prematuros ou por parto complicado e o mesmo sugeriu que fosse asfixia perinatal. Em 1862, Little relaciona o quadro de Paralisia Cerebral e o parto anormal. (Diament, 1996; Rotta, 2001)

A expressão Paralisia Cerebral surgiu em 1946 por Phelps, para diferenciar da Paralisia Infantil proposta por Freud quando estudava a Síndrome de Little. (Diament, 1996)

Apenas no final do século XIX, Pessotti (1984) juntamente com uma equipe médica como Seguin e Montessori descentra a demência e passa a usar a terminologia educação especial, logo mais tarde definida como Paralisia Cerebral.

Com o passar dos anos, alguns cientistas e pensadores foram aprimorando seus estudos e definições sobre a Paralisia Cerebral foram surgindo.

Para Brandão (1994) a Paralisia Cerebral define-se como:

Paralisia Cerebral é uma desordem da postura e do movimento, persistente, mas não mutável, devido a uma disfunção do cérebro antes de estar completado seu crescimento e desenvolvimento. Muitos outros aspectos podem fazer parte deste quadro. (p. 9)

Bobath (1984) define e completa a citação acima:

...lesão que afeta o cérebro imaturo e interfere na maturação do sistema nervoso central, o que leva a consequências específicas do tipo de Paralisia Cerebral desenvolvida, seu diagnóstico, avaliação e tratamento. (p. 1)

“Paralisia Cerebral é um distúrbio sensorial e senso-motor causado por uma lesão cerebral, a qual perturba o desenvolvimento normal do cérebro. A perturbação é estacionária e não progressiva. O distúrbio do cérebro é estacionário, mas o comprometimento dos movimentos é progressivo quando não se faz tratamento. Por isto é muito importante iniciar o tratamento; objetivando a correção dos movimentos executados erroneamente, obtendo assim movimentos mais precisos e corretos. Este tratamento é de suma importância nos indivíduos com Paralisia Cerebral, pois, os tons dos músculos dependendo da complexidade da deficiência podem apresentar-se, demasiadamente, flácidos ou tensos. E o treino/exercício específicos permitirá ao indivíduo condições de melhorar sua qualidade de vida.” (Fischinger, 1970)

Durante seus estudos Brandão (1994) descobriu uma definição mais compreensível para a terminologia Paralisia Cerebral, mostrando seu desenvolvimento e consequências. De acordo com o autor: *“nos portadores de Dismotria Cerebral Ontogenética (DCO), sempre encontramos lesão (alteração anátomo histológica e bioquímica) das zonas do cérebro responsáveis pela elaboração e programação da execução de nossas ações, das posturas e do tono sob o controle do córtex. (p.11)”*.

Outro autor que define a Paralisia Cerebral de forma mais sucinta e compreensível é Miller (2002), em suas publicações mais recentes, diz: *“Estas síndromes são causadas por anormalidades neuropatológicas, não progressivas do cérebro em desenvolvimento”*.

Katherine e Ratliffe (2002, p. 177) defende o seguinte termo: *“qualquer lesão no cérebro em desenvolvimento que cause dano permanente e não progressivo, que afete a postura ou o movimento da criança é denominada de paralisia cerebral.”*.

DO DIAGNÓSTICO AO INGRESSO NA ESCOLA

A Paralisia Cerebral causada por infecções são diagnosticadas nos primeiros três meses de gestação, chamada de período embrionário, causadas por: rubéola, sarampo, sífilis, herpes, hepatite endêmica, meningite, toxoplasmose, intoxicação devida ao óxido de carbono, medicamentos, raios-X, abortos mal controlados, incompatibilidade sanguínea de fator RH e entre outros. Elas causam malformações cerebrais e outros tipos, como oculares, auditivas, cardíacas e etc.

Pensando em todas essas causas, foram feitos estudos e já se pode diagnosticar antecipadamente, prevenir ou dependendo do caso interromper a gestação.

Nas causas pré-natais a causa mais comum e estudada é a anóxias (falta de oxigênio no cérebro) com causas variadas: insuficiência cardíaca grave da mãe, anemia, hipertensão, circulação sanguínea deficiente, incapacidade dos tecidos do feto de captar oxigênio, obstrução do cordão umbilical, anestesia administrada em quantidade excessiva e a causa mais frequente é o uso do fórceps durante o parto.

As causas pós-natais podem ocorrer por traumas na cabeça, meningite, convulsões, desnutrição, falta de estimulação e hidrocefalia.

A Paralisia Cerebral apresenta alguns tipos segundo Tabaquim (1996) e Tabith (1980), para seu diagnóstico deve-se observar o tipo clínico e a distribuição da lesão no corpo. São eles:

1 – Espasticidade: Caracterizado pela lesão do motoneurônio superior no córtex ou nas vias que terminam na medula espinhal. Uma criança espástica existe um comprometimento do sistema Piramidal com Hipertonía dos músculos, o mais comum nos diagnósticos de Paralisia Cerebral.

2 – Atetose: Caracterizado pelo comprometimento do Sistema Extrapiramidal. O sistema muscular é instável e flutuante. Apresentam um quadro de flacidez e respiração anormal, corresponde 20% a 30% dos casos.

3 – Ataxia: Caracterizado pelo comprometimento do cérebro e vias cerebelares, manifesta-se por falta de equilíbrio, coordenação motora comprometida, pouco controle da cabeça e tronco e fala frequentemente retardada. É um tipo raro de Paralisia Cerebral e dificilmente diagnosticada no início, corresponde a 10% dos casos.

4 – Mista: Caracterizado pela combinação das citadas acima, a mais frequente são as combinações de atetose com a tetraplegia e com a ataxia. Uma forma não incomum, destacando-se pela extrema gravidade, é a rigidez que deve ser melhor entendida como

uma forma grave de tetraplegia. A forma flácida é pouco frequente e das mais graves, com comprometimento motor intenso e desenvolvimento da inteligência bastante limitado; não se encontram sinais de libertação, os reflexos são pouco nítidos e o cutâneo-plantar geralmente se apresenta em flexão. A maior parte desses casos não desenvolve a fala, terminando seus dias em hospitais destinados a irrecuperáveis.

Conforme Rotta (2002), no pré-natal, os fatores etiológicos principais são as infecções e parasitoses (sífilis, rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, HIV); intoxicações (drogas, álcool, tabaco); radiações (diagnósticas ou terapêuticas); traumatismos (direto no abdome ou queda sentada da gestante); fatores maternos (doenças crônicas, anemia grave, desnutrição, mãe idosa). Pode-se citar nesta fase as anormalidades gênicas e cromossômicas, apesar de serem raras. Kok (2003) salienta que eventos que circundam o nascimento da criança, ou seja, aqueles que ocorrem no período perinatal, podem contribuir para a paralisia cerebral. Esses acontecimentos podem ocasionar hemorragias intracranianas, encefalopatia hipóxico-isquêmica, encefalopatia por hiperbilirrubinemia e leucomalácia periventricular. Rotta (2002) considera que no citado período, pode-se reconhecer o grau de asfixia aguda pelas condições vitais do recém-nascido, que é medido pelo Apgar, sendo significativa a asfixia aguda quando mantida em observações sucessivas (1', 5', 10', 15', 20'). O mais importante, no entanto, é a asfixia crônica, que ocorre durante a gestação, podendo resultar num recém-nascido com boas condições vitais, mas com importante comprometimento cerebral. A asfixia crônica está fortemente ligada à insuficiência placentária, na qual resultam fetos pequenos ou imaturos. As causas pós-natais podem ser infecções como meningite ou encefalite, traumatismo craniano, afogamento, parada cardíaca durante cirurgias, acidentes vasculares cerebrais, tumores, exposição ao chumbo e trombozes pela anemia falciforme. A incidência das causas varia de acordo com a localização geográfica e com a disponibilidade de atendimento médico. (KATHERINE e RATLIFF, 2002).

A PC deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar o mais precocemente possível. O entendimento entre os elementos da equipe é decisivo para boa evolução, a prevenção é o melhor tratamento. A assistência à mãe e os cuidados no período neonatal são importantes recursos para se reduzir essa grande quantidade de pacientes, que causam problemas sociais e familiares e, que principalmente, são as maiores vítimas, estando sujeitos a desordens associadas à dor e angústia. (CÂNDIDO, 2004)

Quando essa criança chega à idade escolar, as instituições, comumente se inclinam a valorizar alguns conhecimentos mais do que outros e a exigir que todos deem conta dos diversos conteúdos abordados pelo professor.

E se a escola valorizasse mais os eixos de interesse onde frequentemente se encontram os potenciais de aprendizado dos estudantes? E se por meio dos eixos de interesse todas as áreas do conhecimento pudessem ser trabalhadas de modo que a aprendizagem se tornasse algo muito mais prazeroso? Uma vez que os domínios dos mais diversos saberes estão totalmente interconectados, os eixos de interesse identificados podem ser a ponte para o aprendizado e desenvolvimento de todos e de toda a turma.

Focar nos eixos de interesse pode ser o caminho para novas descobertas e possibilidades para toda turma em razão da produção de informações construídas a partir do conhecimento em comum em pequenos grupos, da amizade, do envolvimento, do prazer, das conexões sociais estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as causas e pensando na família da criança com Paralisia Cerebral, podemos destacar algumas reações até então compreendidas, que são: impacto, negação, luto, enfoque externo (colocação da criança em ambiente que não seu lar) e encerramento. Além de culpa, estresse, ansiedade, culpa e entre outros.

Apesar de vários estudos e informações sobre todas as deficiências em nosso País, muitos pais sonham com o filho “normal”, porém ao descobrir o diagnóstico de Paralisia Cerebral demonstram ainda um sentimento de culpa por não terem sido capazes de gerar uma criança sem deficiência, ignorância por falta de informações ou medo da reação da sociedade. Principalmente para a mãe, pois a aceitação torna-se mais complicado, depara-se com a insatisfação, remorso, questionamento sobre a gestação e até mesmo a exercer a maternidade, como segurar no colo, fazer as trocas e etc.

Portanto, embora ocorra um processo de desestruturação inicial, posteriormente a família desenvolve estratégias de reestruturação de uma nova rotina familiar, agora adaptada ao nascimento de um filho com PC. Nesse processo, as mudanças podem desencadear estresse, despertar sentimentos oscilantes, como amor e medo, que irão influenciar no modo como a família cuida do filho. Além disso, a fragilidade da criança com PC costuma ser uma situação assustadora para os pais e familiares, fazendo com que sintam medo de errar e demonstrem insegurança no cuidado. Por isso, é importante o apoio extensivo para que, juntos, possam enfrentar as circunstâncias que a deficiência suscita na dinâmica familiar. (Meryeli Santos de Araújo Dantas, Neusa Collet, a Flávia Moura de Moura

, Isolda Maria Barros Torquato. *IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DE PARALISIA CEREBRAL PARA A FAMÍLIA*, p. 236)

Para a escola cabe o papel de acolher. Acolher a família, acolher o desafio e, principalmente, acolher a deficiência e auxiliar esse aluno a superá-la.

Houve significativo aumento na prevalência global da PC, com a diminuição do status da classe social. Os resultados da pesquisa mostraram uma nítida prevalência da hemiplegia e diplegia com o aumento da desvantagem socioeconômica na Irlanda. Isto sugere que os fatores ambientais desempenham um papel importante na etiologia dessas síndromes, mas não existiu nenhuma evidência da contribuição deste tipo de fator nos tipos restantes de PC. Houve uma significativa tendência da classe social na prevalência somente de casos severos de PC. O efeito da classe social pareceu ser concentrado entre as crianças com peso normal ao nascimento e afetar mais os casos severos do que os casos mais leves de paralisia cerebral. (Madeira e Carvalho, 2009)

Considerando-se tudo o que foi abordado nestas páginas, compreendemos que uma criança com paralisia cerebral, é capaz de sofrer influências de fatores de risco que interferem em seu desenvolvimento motor, levando a um comprometimento em suas habilidades funcionais de vida diária e função social. Por essa razão salientamos a necessidade de um trabalho, em âmbito escolar, que envolva a criança, a família e toda a comunidade escolar, de modo que tenha suas habilidades potencializadas ao seu máximo.

REFERÊNCIAS

ROTTA, Newra Tellechea. *Cerebral, novas perspectivas terapêuticas*. (2002)

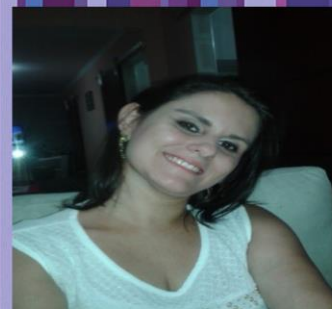
HOFFMANN, Ruth Anklam. *Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular*. (2000).

DANTAS, Meryeli Santos de Araújo; COLLET, Neusa; MOURA, Flávia de; TORQUATO, Isolda Maria Barros. *Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família*. (2010)

ASSIS, MADEIRA, Elisângela Andrade; CARVALHO, Sueli Galego de. *Paralisia Cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica*. (2009)



O LETRAMENTO, A ALFABETIZAÇÃO E AS BRINCADEIRAS



THAIS BARENO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no Cei Vereador Renato Antônio Checchia.

RESUMO

Por meio desse artigo buscamos ressaltar a importância das atividades lúdicas durante o processo de alfabetização, tendo em vista que atualmente as crianças estão entrando em fase de alfabetização mais cedo, ainda na educação infantil, sendo assim, a importância de trazer as brincadeiras para dentro da alfabetização auxiliando assim no desenvolvimento das crianças. Ao fazer uso de jogos e brincadeiras em sala de aula contribui-se para formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social e interação, auxiliando na construção do conhecimento. Sabemos que a criança é caracterizada especialmente pela sua criatividade, pelo fascínio das descobertas, das atividades e situações diferentes, enfim, possui extremo interesse pelo novo, pelo palpável e por tudo o que é no concreto. Assim o processo de aprendizagem na alfabetização e letramento torna-se prazeroso, fácil e dinâmico. Brincar é o mundo da criança, por esse motivo é necessário trazer a alfabetização para dentro desse mundo.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Lúdico; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O lúdico hoje tem um papel importantíssimo na alfabetização, pois por meio dele é possível contornar um grande problema encontrado no processo de aprendizagem, que é o desinteresse que pode ser adquirido pelo aluno ao se deparar com o conteúdo didático tradicional.

O Objetivo principal é apresentar os benefícios que os professores e seus alunos terão ao saber a real proposta lúdica no processo ensino e aprendizagem, desta forma, deparamo-nos com dois objetivos específicos, e a primeiro é identificar as principais dificuldades dos professores quanto a pratica de uma aula lúdica, a qual envolve jogos e brincadeiras, em que as crianças conseguem atuar como autores de seu processo de aquisição de conhecimentos, procurando um modo de facilitar uma forma harmoniosa e produtiva de se administrar a aula. O segundo permitir que por meio de pesquisa com alunos questionar essa forma de aprendizagem e sua importância.

Pretendemos identificar as principais dificuldades dos professores quanto a brincadeira dentro da alfabetização e letramento e como os alunos estão desenvolvendo esse aspecto tendo como auxílio algo tão importante em suas vidas que é o brincar. Sabemos que ainda enfrentamos muitos preconceitos quanto ao brincar na educação infantil, pois as pessoas acabam achando que o brincar é apenas uma forma de distração e passatempo e não um modo de desenvolvimento e aprendizado para as crianças. Procurar de modo facilitador uma forma harmoniosa e produtiva de se administrar aulas, levando em consideração o brincar como meio facilitador para a alfabetização.

A escolha do tema deve-se ao fato de querer demonstrar à importância de se trabalhar com o lúdico em sala de aula e na escola, auxiliando o educador a resgatar o interesse, o prazer, o entusiasmo pelo ato de aprender por meio do lúdico. Seria equivocados dizer que o lúdico na aprendizagem por si só irá sanar os problemas de aprendizagem, emocionais e de mau comportamento na educação. Porém, a intenção é mostrar que é um meio de auxiliar a aprendizagem, servindo como subsídio importante para se transmitir os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O espaço escolar pode se transformar em um espaço agradável e prazeroso de aprender, e o lúdico permitirá o educador alcançar sucesso em sala de aula, tornando-se um importante instrumento facilitador no ensino-aprendizagem. Ainda a quem se pergunte: O lúdico é capaz de transformar as aulas repetitivas, cansativas, monótonas em aulas significativas? Como o lúdico influencia na aprendizagem das crianças na alfabetização? Quais os benefícios de se trabalhar com as atividades lúdicas na escola? Os jogos e as brincadeiras são privilégios da educação infantil? Todas as disciplinas podem trabalhar com o lúdico, com brincadeiras e jogos? Ou são atividades restritas a Educação Física ou a Artes? Infelizmente a quem ainda considere que o lúdico como um passatempo, como perda de tempo. Este tema permite que vislumbre o lúdico na aprendizagem muito além de um mero passatempo e mais ainda, permitirá que vejamos os seus benefícios. Deixando de lado o pensamento que as atividades lúdicas sejam próprias das séries iniciais e que se

restringem as aulas de Educação Física. Perceberemos que o lúdico pode ser trabalhado em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e em todas as series e nos vários conteúdos programáticos e transversais.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

O lúdico é considerado um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem possa superar os indesejáveis métodos da descoberta, do conteúdo pronto, acabado e repetitivo, que tornam a educação tão maçante, sem vida e sem alegria. O jogo supõe relação social. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. Por isso, devem ser utilizados no dia-a-dia da sala de aula, dentro de um objetivo. O importante é que seja proposto de forma que a criança possa tomar decisões, agir de maneira transformadora. Os jogos devem ser usados para fazer que a criança reflita, ordene, desorganize, destrua e reconstrua o mundo a sua maneira.

Tanto o jogo quanto a brincadeira podem ser trabalhados em um universo maior. Podemos ver que a busca do saber se torna importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, mediante aos jogos e brincadeiras, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente.

LEITURA E ESCRITA NO ESPAÇO LÚDICO ESCOLAR

Atualmente, tem-se falado muito sobre a importância dos jogos e brinquedos para estimular o processo de aquisição do conhecimento na criança.

O papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento e, para isso, precisa estar preparado. Dessa forma, o lúdico criará possibilidades de interagir com os alunos, de modo a contribuir no avanço da leitura e, mais especificamente, da escrita. O perfil do alunado confirmará a necessidade de um trabalho com atividades diferenciadas no que concerne à escrita desses alunos, pois a dificuldade só será superada quando se diminuirmos as tensões e os bloqueios com relação ao ato da escrita, o que pode ser conseguidas mediante as atividades lúdicas propostas. Já a escola,

entra como o principal canal de aprendizagem desses sujeitos para proporcionar o conhecimento mais específico das letras em questão: seu traçado, som, correspondência com a fala e em que palavras podemos encontrá-las.

Será na utilização do lúdico que as crianças promoverão a construção do conhecimento indo além de momentos para que brinquem e gostem, mas também, na construção de uma aprendizagem significativa mais prazerosa.

Os jogos e as brincadeiras propiciam às crianças um aprendizado contínuo, a interação com o lúdico proporciona um aprendizado prazeroso dando mais estímulo as crianças, com essas práticas o professor enriquece seu trabalho didático. Tais práticas vão qualificar suas aulas possibilitando um melhor rendimento escolar. Para Ramos (2003) as atividades didáticas relacionadas com os jogos proporcionaram aos alunos uma melhor compreensão das atividades propostas, levando os mesmos ao interesse e desenvolvimento cognitivo e assim possibilitou a interação entre professor/ aluno e aluno/ aluno. PIAGET (1994:25) vê no jogo como “um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança; acompanha-a, sendo, ao mesmo tempo, uma atividade consequente de seu próprio crescimento”.

As atividades lúdicas proporcionam às crianças o desenvolvimento motor, o da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

A criança, desde muito cedo, se comunica com o mundo por meio da brincadeira. Quando exercita seu corpo, brincando com seus pés, mãos, depois começa a andar, descobre seus movimentos, quer desenhar, escrever, pintar, gostam de correr, pular, subir em árvores, passam a explorar seus limites. Todos esses movimentos, desde aquelas brincadeiras que as mães fazem com seus filhos quando bebês, são uma forma de brincar, uma parte da infância da criança. Como nos diz Almeida (1995), “os jogos que as crianças mais gostam são aqueles em que seu corpo está em movimento”.

Portanto, a presença do lúdico no desenvolvimento da criança é de suma importância para o seu aprendizado. De forma significativa, torna as aulas mais dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizado preparando-a para a alfabetização.

A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira, o que lhe possibilita a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar ações segundo esses planos e avaliar sua habilidade e eficácia no decorrer dessas situações.

Se o lúdico está sendo tão discutido por psicólogos e pensadores não seria este o momento de a escola parar para refletir sobre a sua importância (jogos e brincadeiras) para o desenvolvimento integral da criança?

Compreender a ludicidade como característica marcante na vida da criança, entender e explorar a contribuição da brincadeira para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-social torna-se requisito prioritário para toda e qualquer escola que prime pela valorização da criança. Ela busca, com a incorporação da brincadeira aos conteúdos curriculares, a dinamização do processo construtivo do conhecimento, fazendo do ato de educar um compromisso consciente.

Por meio do lúdico ela aprende sem perceber, “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar”. (KISHIMOTO, 2002, p. 23). Quando brinca, a criança imagina um mundo só seu, um mundo o qual tudo se pode construir.

Estudar as relações entre as atividades lúdicas, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento são tarefa complexa, pois traz em si, a questão básica de como reunir, na mesma situação, brincar e o educar.

Portanto, partindo dessa premissa, admite-se a existência de dois aspectos cruciais no emprego de atividades lúdicas, como mediadoras na construção do conhecimento. Em primeiro lugar, a brincadeira ocasional, sem uma organização prévia e distante de um planejamento cuidadoso e programado toma-se ineficaz, uma vez que não capacita a criança sobre o significado do conhecimento a ser adquirido; em segundo lugar, uma grande quantidade de brincadeiras reunidas em qualquer planejamento somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionadas e subordinadas à aprendizagem que o educador tem em mente como meta.

No mundo lúdico, a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e toma-se operativa. Por meio das brincadeiras, a criança seleciona e apropria-se de elementos da cultura adulta, incorporando-os ao seu universo infantil. Brincar, para ela, é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que a cerca. Nas atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos e desenvolve diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a luta pela garantia do espaço da brincadeira, nas escolas de Educação Infantil, torna-se também a luta pela garantia de uma possibilidade de educação criadora, voluntária e consciente.

Dessa forma, torna-se relevante salientar que, quanto mais rica for a vivência da criança, mais substanciais serão seus jogos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora com o seu desenvolvimento.

No jogo simbólico, a criança é mais do que é na realidade, há o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, executa, avalia. O poder simbólico do jogo do-faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário

De acordo com Vygotsky (1991), por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar), ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas ideais.

Portanto, com base nessas colocações, constata-se que, por meio das atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de vivenciar “virtualmente” situações de soluções de problemas que a aproximem daquelas que o homem enfrenta na realidade.

A imitação, pela brincadeira, a busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas na brincadeira estão de acordo com pressupostos teóricos construtivistas que asseguram ser necessária a promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados.

O comportamento das crianças pequenas é constantemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, porém numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz-de-conta” ao contrário, na qual a criança é levada a agir num mundo imaginário, em que a situação é definida pelo significado especificado pela brincadeira e não pelos elementos reais, concretamente presentes.

É importante salientar que, além de ser uma situação imaginária, a brincadeira é uma atividade também regida por regras, já que não é todo comportamento que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira.

São, precisamente, as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade, pois para brincar conforme as regras têm que se esforçar para exibir um comportamento semelhante ao que quer ou pretende imitar.

A Educação Infantil desempenhará seu papel em relação à alfabetização se oferecer aos seus alunos um contexto de letramento, rico em atos significativos e funcionais de leitura e de escrita, em que as histórias, as dramatizações, as brincadeiras, a ludicidade sejam as estratégias condutoras para a construção deste conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro deste contexto de valorização e reconhecimento do lúdico como veículo de crescimento infantil, que possibilita a autoafirmação da criança como um ser histórico e social que procurei desenvolver a ideia deste tema. De acordo com os dados obtidos a partir dos renomados teóricos podemos constatar que o lúdico exerce um papel importante na aprendizagem das crianças.

Como o professor vive em busca por uma metodologia melhor e mais adequada, entra nesse contexto a ludicidade, que pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, facilitando no processo de socialização, de comunicação, de expressão, na construção do pensamento, além de auxiliar na aprendizagem.

O lúdico não representa uma fórmula mágica que irá sanar os problemas de aprendizagem, emocionais e de mau comportamento na educação, mas representa um meio de auxiliar a aprendizagem. Desta forma, entendemos que o lúdico não é um mero passatempo e que brincar é coisa séria! Mais do que um direito da criança, o brincar é essencial para sua vida. Sob essa perspectiva, a atividade traz inúmeros benefícios, porque solicita a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade. Permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como do raciocínio e da inteligência, sensibilizando, socializando e ensinando a respeitar as regras. Enfim, o brincar diverte, traz alegria e faz sonhar. Podemos concluir que com o lúdico a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Ao utilizar o lúdico como instrumento facilitador no ensino- aprendizagem, percebemos que esta é uma proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, que permitirá ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionar como laboratório de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. In_____:

Os jogos no desenvolvimento e na formação da criança. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. SÃO PAULO:

PIONEIRATHONSON Learning, 2002.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos**, Rio de Janeiro.



TDAH- NOVOS DESAFIOS



VANESSA COSTA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2002) com especialização em Educação Especial e inclusiva pela Faculdade Gama Filho (2007); Professora de Ensino Fundamental; Atualmente atua na área da Coordenação Pedagógica na EMEF Geraldo Sesso Júnior.

RESUMO

O presente Artigo vem abordar um dos temas mais discutidos em palestras e discussões educacionais, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Muito se fala sobre o assunto, mas poucas pessoas fazem um estudo aprofundado para compreender as reais causas, sintomas e buscam estratégias para se atingir melhores resultados. A falta de informações pode gerar muitas consequências negativas para a vida da criança portadora deste transtorno. Diante deste quadro alguns apontamentos serão essenciais para o início deste estudo. Quais os principais características, sintomas e intervenções para um melhor desenvolvimento e qualidade de vida. Quais as ações do educador/família/Profissionais, para explorar o que há de melhor nesta criança, sem apenas focar em suas dificuldades e limitações? O Objetivo deste trabalho será apresentar um novo olhar para esta criança percebendo suas qualidades e produtividades criativas, amenizando as angústias internas, naturais que ocorrem na mente de um TDAH.

Palavras-chave: TDAH; Novos; Desafios

INTRODUÇÃO

Sendo assim, esta pesquisa bibliográfica tem o objetivo de esclarecer como funciona a mente de uma criança com este transtorno, suas angústias e muitas vezes a incompreensão por parte do adulto que desconhece os sintomas, agravando ainda mais o desenvolvimento desta criança. Com base em teorias de autores e estudos serão abordadas situações práticas do cotidiano destas crianças de um ponto de vista positivo

,visando uma melhor qualidade de vida e uma melhor relação social entre Família, professores e alunos .

A primeira descrição oficial do que hoje chamamos TDAH data de 1902, quando um pediatra inglês, George Still, apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que na sua opinião não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido.

Algumas das denominações referente a este transtorno foram: síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, transtorno hiperkinético, transtorno primário da atenção.

Sendo assim, esta pesquisa bibliográfica tem o objetivo de esclarecer como funciona a mente de uma criança com este transtorno, suas angústias e muitas vezes a incompreensão por parte do adulto que desconhece os sintomas, agravando ainda mais o desenvolvimento desta criança.Com base em teorias de autores e estudos serão abordados situações práticas do cotidiano destas crianças de um ponto de vista positivo ,visando uma melhor qualidade de vida e uma melhor relação social entre Família, professores e alunos .

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma desordem neurológica caracterizada por dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos, controlar comportamentos impulsivos. Como consequência, percebe-se um prejuízo global nos indivíduos, resultante de comportamentos mal- adaptados, inconsistentes para a idade cronológica e o estágio de desenvolvimento esperados. A prevalência estimada na população geral para o TDAH é de 4 a 12 %, na faixa etária de 12 anos.

O TDAH se caracteriza por três sintomas: Desatenção. Impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode acarretar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticados e orientados precocemente.

Até hoje, a desinformação sobre o assunto é um dos maiores entraves na vida de um TDAH. O diagnóstico e o tratamento podem amenizar as angústias, indagações e sofrimentos. É essencial que se pense na qualidade de vida e em possibilidades de desenvolvimento e crescimento, possibilidades de uma vida feliz e produtiva, mas para isso

é importante estudo, dedicação. O saber constitui o verdadeiro poder, tão necessário à mudanças reais. **De acordo com CUNHA (2013),**

O TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é atualmente considerado como um grupo heterogêneo de anormalidades neurológicas, que aparecem na infância e se manifestam durante o desenvolvimento, resultantes da interação entre determinadas configurações genéticas e exposição a várias condições ambientais. [...] O TDAH pode ser entendido, portanto, como um transtorno dependente de fatores genético-familiares, adversidades biológicas e psicossociais. Tem etiologia multifatorial e caracteriza-se pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora. E ainda relata que o TDAH é o “distúrbio neuropsiquiátrico mais comum da infância e está incluído entre as doenças crônicas mais prevalentes entre escolares”, sendo assim, requer a investigação apropriada para tomada de atitudes adequadas. (CUNHA ., 2013, p. 41).

As características principais do TDAH estão baseadas basicamente num trio de sintomas, abaixo descritos:

- **Alteração da Atenção:** Este é um dos sintomas mais importantes na compreensão do comportamento do TDAH. A criança pode ou não apresentar hiperatividade física, mas nunca deixará de apresentar forte tendência à dispersão. Essa dificuldade acompanha a criança até a fase adulta, dificuldade em se manter concentrada em determinado assunto, pensamento, ação ou fala, muitas vezes coloca a pessoa em situações muito desagradáveis.
- Com o passar do tempo a criança, adolescente e futuramente adulto se irrita com as falhas e lapsos de atenção pois acaba atrapalhando a organização de sua vida escolar e sua vida cotidiana, suas relações pessoais, sociais. O grande esforço em tentar ficar atento em uma atividade durante algum tempo pode gerar um cansaço físico e mental e, em algumas vezes irritação.
- **Hiperatividade:** É muito fácil identificar a hiperatividade física no TDAH, a criança apresenta um comportamento agitado, move-se sem parar em sala de aula e fora dela. Na maioria das vezes não anda, corre muito. O sono geralmente fica comprometido pois sua agitação do dia não permite que ela se desligue e relaxe.
- **Impulsividade:** Impulsividade significa ímpeto, impulsão; ação de impelir de acordo com o estímulo externo que a pessoa recebe. Para o TDAH, pequenas coisas são capazes de despertar grandes emoções e isso acaba repercutindo em suas ações. A hiperatividade mental apresenta-se de maneira mais sutil, o que não significa que não seja penosa. Esta agitação psíquica é parcialmente responsável pela inaptidão social de muitos TDAH.

Agitação cerebral muitas vezes os impedem de interpretar corretamente as “deixas sociais” tão necessárias no estabelecimento e manutenção das relações humanas .

Segundo CORRÊA (2001)

Impulsividade é a deficiência no controle dos impulsos, é “agir antes de pensar”. Podemos entender impulso como a resposta automática e imediata a um estímulo. Em outras palavras, ela não tem freio. Somente à medida que a criança cresce é que a educação vai criando esse freio interno, através de um processo de inibição da resposta imediata. No TDAH, as reações tendem a ser imediatas, sem reflexão. (CORRÊA,2002,p.3)

Segundo SILVA, (2009)

A mente do TDAH funciona como um receptor de alta sensibilidade que, ao captar um pequeno sinal, reage automaticamente, sem as características o estímulo inicial. Reage no mesmo instante sem medir consequências, agindo de forma impulsiva. Se este comportamento não for compreendido e bem administrado por eles próprios e pelas pessoas que convivem com elas. Esta impulsividade poderá se manifestar como: agressividade, descontrolo alimentar uso de drogas, gastos demasiados, compulsão por jogos, fala incontrolável. (SILVA, 2008, pg. 25).

PRINCIPAIS CAUSAS DO TDAH

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões.

A. Hereditariedade

Os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de portadores de TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era mais frequente do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas são cerca de 2 a 10 vezes mais do que na população em geral (isto é chamado de recorrência familiar).

De acordo com LEME (ABDA)

Como em qualquer transtorno do comportamento, a maior ocorrência dentro da família pode ser devido a influências ambientais, como se a criança aprendesse a se comportar de um modo “desatento” ou “hiperativo” simplesmente por ver seus pais se comportando desta maneira, o que excluiria o papel de genes. (Leme para: ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção).

Foi preciso, então, comprovar que a recorrência família era de fato devida a uma predisposição genética, e não somente ao ambiente. Outros tipos de estudos genéticos foram fundamentais para se ter certeza da participação de genes: os estudos com gêmeos e com adotados. Nos estudos com adotados comparam-se pais biológicos e pais adotivos de crianças afetadas, verificando se há diferença na presença do TDAH entre os dois grupos de pais. Eles mostraram que os pais biológicos têm 3 vezes mais TDAH que os pais adotivos.

B. Substâncias ingeridas na gravidez:

Tem-se observado que a nicotina e o álcool quando ingeridos durante a gravidez podem causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se aí a região frontal orbital. Pesquisas indicam que mães alcoolistas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. É importante lembrar que muitos destes estudos somente nos mostram uma associação entre estes fatores, mas não mostram uma relação de causa e efeito.

C. Sofrimento fetal:

Alguns estudos mostram que mulheres que tiveram problemas no parto que acabaram causando sofrimento fetal tinham mais chance de terem filhos com TDAH. A relação de causa não é clara. Talvez mães com TDAH sejam mais descuidadas e assim possam estar mais predispostas a problemas na gravidez e no parto. Ou seja, a carga genética que ela própria tem (e que passa ao filho) é que estaria influenciando a maior presença de problemas no parto.

D. Exposição a chumbo:

Crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Entretanto, não há nenhuma necessidade de se realizar qualquer exame de sangue para medir o chumbo numa criança com TDAH, já que isto é raro e pode ser facilmente identificado pela história clínica.

E. Problemas Familiares:

Algumas teorias sugeriam que problemas familiares (alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução da mãe, famílias com apenas um dos pais, funcionamento familiar caótico e famílias com nível socioeconômico mais baixo) poderiam ser a causa do TDAH nas

crianças. Estudos recentes têm refutado esta ideia. As dificuldades familiares podem ser mais consequência do que causa do TDAH (na criança e mesmo nos pais).

Problemas familiares podem agravar um quadro de TDAH, mas não causá-lo.

UM OLHAR ATENTO DO PROFESSOR AOS SINTOMAS

Antes de mais nada é essencial que o educador esteja preparado e embasado teoricamente, que se estude o desenvolvimento e as dificuldades de seus alunos, buscando estratégias para proporcionar e organizar suas aulas de acordo com as individualidades de seus alunos. É importante que ele tenha uma observação muito especial para conhecer o que foge da normalidade e realizar os devidos encaminhamentos aos profissionais específicos da área.

Alguns sintomas podem estar evidenciados no dia a dia da criança pertencente à um grupo social dentro e fora de sala de aula.

De acordo com Silva (2009),

O profissional da área deve realizar devidamente critérios de comparação. Deve conhecer profundamente o comportamento e as características infantis de uma forma geral, e não somente daquelas crianças que apresentam algum tipo de transtorno. E, sobretudo, este profissional precisa desenvolver a fina sensibilidade de um investigador aliada ao pensamento lógico do cientista. (Silva, 2009, p. 61)

Algumas dicas podem auxiliar em uma observação mais dedicada para se dar os primeiros passos rumo ao diagnóstico de uma criança TDAH:

- Com frequência mexe ou sacode as mãos, pés e mãos. Dificilmente consegue ficar sentado em sua carteira. Não consegue ficar quieta, mesmo em situações em que se espera que o faça;
- É facilmente distraída por estímulos externos. A criança TDAH tem a atenção muito dispersa. Qualquer estímulo, ruído, um movimento, a impede de concentrar-se em alguma tarefa por muito tempo. Principalmente se a tarefa for obrigatória e não despertar nenhum interesse especial. Sua mente é um radar girando o tempo todo em busca de novidades;
- Tem dificuldades de esperar sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo, além de interromper constantemente os colegas, dificultando os relacionamentos com seus pares;

- Com frequência dispara respostas para perguntas que ainda não foram completadas. A criança com TDAH não consegue parar ou filtrar o fluxo de ideias que eclode de sua mente
- Tem dificuldades em seguir instruções e ordens. A criança com TDAH não é exatamente rebelde ou insubordinável. Ela apenas tenta fazer do seu jeito e insiste nisso.
- Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo em atividades lúdicas. Sua atenção é fluída, escorregadia durante atividades prolongadas e em série, de caráter obrigatório ou mesmo atividades em grupo que envolvam regras. No entanto, pode subitamente solidificar-se e tornar-se dura como gelo, se determinada atividade for estimulante e atrativa. Um exemplo comum é o vídeo game.

De acordo com Silva (2009),

Tais jogos unem estímulos de diversos tipos, de forma sincrônica e simultânea, comumente em grande velocidade. São imagens vivas, coloridas e dinâmicas acompanhadas por sons vibrantes que correspondem às ações compreendidas pela criança no jogo. As características desses jogos conseguem ativar o cérebro de uma criança TDAH de uma forma que as atividades corriqueiras não são capazes. (Silva, 2009, p.63).

- Frequentemente muda de uma atividade inacabada para outra. Da mesma forma que uma ideia que vem à mente desta criança é imediatamente traduzida em palavras, muitas delas também são postas na prática. O filtro falha e a impulsividade ganha terreno;
- Tem dificuldade em brincar em silêncio ou tranquilamente;
- Às vezes fala excessivamente. É bastante comum que a criança dê voltas em torno de um assunto antes de conseguir chegar ao ponto, ou que no meio da fala esqueça o ponto e acabe falando sobre outra coisa. Como existe um grande fluxo de ideias ela apresenta dificuldade de ser concisa e objetiva ao falar
- Perde itens necessários para tarefas ou atividades escolares, bem como objetos escolares

Ficar atento às particularidades do aluno é um dos recursos essenciais, já que é no âmbito escolar que estes sintomas se intensificam, já que ela é conduzida a seguir regras e onde há maior cobrança de seu desempenho. O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que esta criança é irresponsável ou rebelde. O rendimento é marcado pela instabilidade

Não se sabe ao certo se a impulsividade é responsável pelas falhas em habilidades sociais ou se esse déficit é características do próprio TDAH, independente da impulsividade.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Uma vez identificado o Transtorno de atenção e Hiperatividade em um aluno, o professor passa a ter um papel fundamental na inclusão dessa criança ao ambiente escolar. O primeiro grande desafio que o professor precisa encarar é o desconforto e a hesitação dos pais ao receber e aceitar que seu filho precisa de ajuda. É preciso ter muita cautela e sensibilidade, mas ao mesmo tempo é necessário ser incisivo ao orientá-los para que não ignorem esses sintomas estimulando-os a buscarem a ajuda de especialistas.

De acordo com TEIXEIRA, (2012),

O professor é um dos grandes observadores de crianças, é quem as conhece como poucos, pois consegue manter o olhar individual, mesmo em meio a uma “multidão”. Diferente de outros profissionais, ele é um dos poucos que enxerga a criança e o adolescente em sua rotina, na realidade em que ele está inserido. (TEIXEIRA,2012

Alertar os pais é apenas o primeiro passo de uma longa jornada que o professor terá que enfrentar, aos poucos pequenas mudanças em sua sala de aula também deverão acontecer. .

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), é na escola que o TDAH mais se manifesta, pois o sistema escolar é um espaço das primeiras experiências sociais da criança, é o momento em que ela aprende a exercitar seus valores, suas formas de comportamento, suas habilidades e, ocasionalmente, demonstrar algumas dificuldades. Alguns direcionamentos e atitudes podem ser o caminho para que o aluno consiga se desenvolver melhor e sentir-se pertencentes ao grupo e assistidos pelo professor, além de auxiliar também os seus familiares nesta caminhada escolar

- ***Escolha o melhor local para ela se sentar:***

É importante que o aluno com TDAH não se sente próximo de outros colegas que possam provoca-lo ou irritá-lo. Cantos da sala e janelas também não são bons lugares, ele pode se distrair facilmente olhando para fora. Ele não precisa sentar na primeira fileira, mas o melhor local é perto da mesa do professor.

- ***Envolve-o em ações na sala de aula:***

Faça com que a criança sinta- se útil e a envolva em seu trabalho. Isso afaz com que ela gaste energia e consiga ficar mais calmo durante os outros momentos em sala.

- ***Confira se o aluno está conseguindo acompanhar as tarefas:***

O fato de não conseguir realizar as tarefas propostas pelo professor, pode produzir diferentes efeitos sob a criança. Ela pode ficar nervosa, irritada e até mesmo se sentir inferior com relação aos outros alunos. É essencial supervisionar o andamento da tarefa passo a passo. Dar o suporte caso não esteja caminhando na tarefa. Se necessário atuar de forma mais individualizada e pontual.

- ***Valorize sempre o que foi feito:***

Chamar atenção para que a criança finalize a tarefa é natural, mas no caso do TDAH, o professor deve ter mais cautela. É importante que o professor valorize o que a criança já conseguiu realizar ao invés de cobrar insistentemente as atividades que acabou ficando em falta. Desta maneira acaba incentivando que esta criança se esforce para conseguir produzir cada vez mais. Recompensar progressos sucessivos ao invés de exigir comportamento perfeito.

- ***Nunca provoque constrangimento do aluno***

Na verdade, isso vale para todos os alunos, mas para a criança com TDAH principalmente. Ao passar por uma situação desconfortável, ele pode magoar-se e conseqüentemente agir de diferentes formas dependendo da situação.

Ainda de acordo com a ABDA (2016), alguns instrumentos podem também direcionar o aluno em seus estudos, algumas dicas estimulantes para engajar o aluno em seu dia a dia de estudo:

- Lembretes em agendas e cadernos;
- Lista de Tarefas;
- Anotações em provas e trabalhos;
- Quadro de avisos e cronogramas de horários e datas importantes;
- Eleger alguns alunos para auxiliar o colega na organização desta agenda /ou cronograma;
- Conversar com a criança e seus pais sobre o método mais fácil de estudo em casa. Isso facilita muito a vida dos que tem TDAH. Proponha aos pais alguns “experimentos” de formas de estudos diferentes até que seja encontrada a mais adequada para aquele aluno,

contanto que inclua uma programação de estudo com intervalos e assim não acumular matéria

- Ambientes com muitos distratores / estímulos externos devem ser evitados. Uma sala de aula deve contar apenas elementos necessários para a situação de aula daquele momento. Murais com muitas informações ficam melhor colocados nos corredores por exemplo. Músicas ou barulhos externos com frequência também devem ser evitados.

- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção.

- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção.

Por exemplo: Provas com enunciados longos funcionam muito mais como “armadilha” do que uma tentativa de esclarecimento da pergunta. Espaço entre as perguntas e clareza nas instruções são imprescindíveis para uma melhor realização de provas.

- Atividades que exijam maior integridade da atenção sustentada devem ser feitas preferencialmente no início da aula, ou seja, as tarefas que demandem mais atenção contínua por um período de maior devem ser priorizadas e assim serem feitas no início da aula.

Por exemplo: Provas deverão acontecer no primeiro tempo de aula. No último tempo o aluno já teve várias aulas, de várias matérias, que acabam funcionando como elementos de distração e podem prejudicar todos os alunos, especialmente os que tem desnecessariamente.

De acordo com Ferreira (2016)

É preciso que os professores conheçam um pouco sobre o TDAH, para não criarem barreiras em relação ao aluno e tentarem dar uma maior atenção a quem possui o transtorno. Estudar em turmas pequenas, sentar próximo ao quadro e ao professor, sala com poucos detalhes que possam dispersar a atenção, permissão especial para ter mais tempo de fazer as tarefas sem punições, são algumas dicas que podem ajudar muito essa criança.(FERREIRA, ABDA, ,jun.2016).

Além destas ações o educador precisa ter em mente que o funcionamento cerebral do TDAH favorece o exercício da atividade humana, a criatividade. Levando-se em consideração que a criatividade é a capacidade individual ver diversos aspectos da vida através de um novo prisma, dando forma a novas ideias , pode-se notar que a mente do TDAH, em meio à confusão de pensamentos, é capaz de entender o mundo sob ângulos não explorados.

A falta de foco e desorganização mental, as memórias operacionais e prospectivas disfuncionais, podem então, colocar o indivíduo com TDAH numa condição eterna de

improviso, buscando soluções diferentes, a princípio, meramente porque ele não focaliza a solução óbvia, e não necessariamente porque simplesmente prefira inventar coisas o tempo todo. Neste sentido, talvez possa se pensar, que por causa do TDAH alguns portadores acabariam desenvolvendo mais a criatividade para compensar o déficit cognitivo, mas ainda assim, todas estas observações ainda são objetos de estudo e pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, percorremos inúmeros aspectos vividos pela criança portadora do TDAH, sobretudo suas consequências visíveis em sua vida cotidiana. Pode-se perceber que muitos deles afetam de forma negativa sua vida social de modo geral, especialmente quando não compreendido e diagnosticado da forma adequada. Porém, **também podem trazer algumas vantagens: capacidade de pensar de uma forma mais criativa, a capacidade de pensar em muitas ideias a partir de um único ponto de partida, é uma parte crítica do pensamento criativo.**

Algumas pesquisas estão sendo realizadas com o TDAH, mostrando que são bons em tarefas de pensamento divergente, exemplo: inventar novos usos de objetos, criar novos recursos, novas invenções.

Hoje, sabe-se que o cérebro tem uma plasticidade maior do que se pensava, que a Inteligência pode ser melhorada e a criatividade pode ser desenvolvida. Sabe-se também que o contexto familiar e social, juntamente com a hereditariedade biofisiológica influenciam no desenvolvimento do indivíduo e suas habilidades. O importante é estimular o potencial de cada um.

Para extrair o que há de melhor de uma criança com TDAH é preciso o olhar de uma outra perspectiva para que o aspecto positivo seja potencializado e faça pender a balança a seu favor, para que esta criança se estimule a novas conquistas, sentindo-se capaz para alçar voos.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Kátia Beatriz- ABDA- **Cartilha-Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, 2002.**

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi -**Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura.** CEFAC, São Paulo,V.15,n.1,

Ferreira Ghigiarelli

GHIGIARELLI, Denise Ferreira- **ABDA- TDHA e o Processo de Aprendizagem**,jun.2016.

Acesso 21 de dez, 2019.

LEME, Luciana.- ABDA -Associação Brasileira de Déficit de Atenção – **O que é TDAH?**

Acesso: 24 de dez.2019.

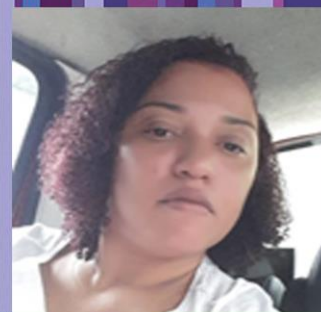
NURBEGOVIC,Milena- **ABDA ,Associação Brasileira de Déficit de Atenção- O que é TDAH –Relação professor, escola ,aluno e família: unidos para o sucesso ,** Agos.

2014. Acesso 20 de dez. 2019

TEIXEIRA,Gustavo- **Desatentos e Hiperativos-Manual para Alunos, Pais e Professores.** 1 ed.Rio de Janeiro; Best Seller,2014.



COORDENADOR PEDAGÓGICO: AÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DEMOCRÁTICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



VANESSA GUSTAVO PEREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Santo Amaro (2003); Especialista em Gestão e Gerenciamento na Administração Pública pela Posead (2013), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2014); Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

As ações pedagógicas são os maiores desafios de uma unidade, ela principia o que somos e queremos ser e é por ela que o coordenador pedagógico formaliza suas ações e abrange suas dimensões de trabalho e atuação. Mas não basta atuar sem ter por base o princípio democrático que formalize ações centradas e organizadas para que a escola de fato se torne um ponto central de aprendizagem e se instaure como propulsora de ramificações de outras aprendizagens e/ou mesmo aproxime-se de relações para uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Gestão; Coordenador Pedagógico; Princípio Democrático; Atuação.

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico pelo sistema da SME/SP é um mediador, articulador e construtor das práticas pedagógicas e gestor do currículo escolar; é ele o propulsor e mobilizador das transformações do contexto escola. Todavia, ele não promove sozinho, necessita de parcerias, diálogo e promoção de muita sensibilização de todos os envolvidos.

A gestão democrática requer e remete as práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes saberes, alargar-se na planilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as próprias ações e realizações, perguntam sobre

elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematiza-las e transformá-las.

O PPP é a carta de intenções da escola, é a proposta educativa e sua construção assegurada do processo e formalização da ação democrática e releitura significativa das ações, é uma expressão historicizada para requerer correção de fluxo, políticas públicas e necessidades evidenciadas pelo fator pedagógico e construção do mesmo na unidade. O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com todos os envolvidos problematizando, explicitando práticas e projetando novas possibilidades de viver a infância.

Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, partir da democracia como valor maior da gestão pedagógica de uma instituição educacional implica compreender o currículo como conjunto de ações que, para além de planos, objetivos, procedimentos e aspectos organizacionais, compreendam como se configura o cotidiano, como são as práticas educacionais de cada instituição, quais são as crenças e os valores que habitam os lugares e como se dão as interações entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa

A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. O coordenador pesquisador é um fazedor de mapas, um autor de sinalizações. E um mapa permite visualizações: das fronteiras, das distâncias, dos altos e baixos, das direções possíveis, dos obstáculos, dos caminhos. O Mapa de formação contribui para a visualização dos campos de atuação no território que se coloca em destaque, com um percurso organizado em uma hierarquia de ações, explicitando a ordem e os caminhos a serem seguidos no encaminhamento do trabalho.

AS AÇÕES DO COORDENADOR NA FORMALIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS E DEMOCRÁTICAS

O coordenador pedagógico pelo sistema da SME/SP é um mediador, articulador e construtor das práticas pedagógicas e gestor do currículo escolar; é ele o propulsor e

mobilizador das transformações do contexto escola. Todavia, ele não promove sozinho, necessita de parcerias, diálogo e promoção de muita sensibilização de todos os envolvidos.

De acordo com a portaria 54.453/13 são atribuições do Coordenador Pedagógico: coordenar, implementar, avaliar, analisar, buscar parcerias e superação, assegurar e promover ações de integralidade, equidade e inclusivista; constituir formação dos professores e da unidade educacional com proposta investigativa e propulsora de transformações que possibilite que as vozes que compõem o PPP em conjunto com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal da Educação formalize o senso crítico na formação cidadã, melhorias significativas na qualidade de atendimento educacional e valorize a escola pública. Para isso, busca planos de ação articulados ao PPP, Plano do professor, práticas educativas conjuntivas e promoção de humanização social por meio da materialidade do currículo e construções de aprendizagem e garantia de infância. Participar, promover, elaborar, planejar, implementar, assegurar, encaminhar, avaliar, identificar, orientar e coordenar são as atribuições do coordenador e a partir desta leitura percebemos seu princípio norteador, que vai se completando com todas outras normatividades reguladoras e organizadoras da construção educacional da prefeitura municipal paulistana possivelmente tenha uma diretiva assertiva quanto a função do coordenador pedagógico e seus campos de atuação que se enumera e qualifica em: PPP (gestão pedagógica e plano de trabalho), engajamento, normas de convivência e formação integral dos professores, acompanhamento das aprendizagens e currículo, registros de avaliação e recursos, encaminhamentos e acompanhamento das aprendizagens para qualidade delas.

Vale compreender que a escola, é definida pelo SMESP, 2019, entende a escola como espaço social da esfera pública, a educação é um processo social que intui a perspectivas sociointeracionista para possibilitar as vivências de culturas e valores, intercâmbio de informações culturais. As unidades Educacionais devem propor a articulação de uma cultura de vida juntamente com promoção de qualidade escolar, voltada às necessidades autênticas das crianças em que as possibilidades educativas de aprendizagem devem estar em todas as práticas cotidianas. O papel da UE dispõe a ideia de desenho universal para aprendizagem, é necessário pensar em métodos, materiais, recursos e suporte pedagógico que reconheça as necessidades e ampliem a capacidade de todos.

Para que esse processo se formalize efetivamente a escola precisa reconhecer-se, ter uma identidade e/ou construir esta identidade para inferir não só nas práticas educativas, mas também na construção de apropriação e pertencimento do território como um espaço que educa. O coordenador pedagógico é uma peça fundamental neste cenário visto que suas ações e práticas precisam conjugar com o comprometimento, a construção de sua

identidade profissional e reconhecimento das necessidades da unidade como transformadora do entorno como aponta LIBÂNEO (2015).

A FORMALIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS E DESAFIOS

DESAFIOS

A gestão democrática requer e remete as práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes saberes, alargar-se na planilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematiza-las e transforma-las conforme explora DOMINGUES (2015).

Muitas são as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico na gestão escolar. Acreditamos que todas elas devam convergir para favorecer processos de ensino/aprendizagem na formação continuada dos professores e para a articulação do trabalho e do Projeto Político-Pedagógico da escola. Para manter a formação dos professores como instância prioritária em seu campo de atuação, é preciso garantir e preservar tempo para estar junto do grupo de professores: acompanhar o trabalho, colocar-se como parceiro na reflexão sobre os desafios que a tarefa docente impõe, mapear necessidades, estudar, pesquisar os fenômenos pedagógicos, contextuais e educacionais, gerar deslocamentos fazendo avançar o processo de crescimento profissional dos professores, para que juntos atribuam sentidos ao seu trabalho. E, com isso, organizar seus focos por ordem de importância, levando em conta os princípios norteadores presentes no Projeto da escola. Considerando o desafio do coordenador de mediar a formação de professores e de fortalecer-se em seu papel formador e aprendiz, acreditamos que o passo inicial se dá com a análise reflexiva de sua prática cotidiana, com o levantamento de questões que fazem parte do seu contexto de trabalho na identificação das necessidades do seu grupo de professoras e professores. Dessa forma, torna-se indispensável o exercício árduo e fundamental de pesquisar sua prática, observar contextos, analisar ações e decisões tomadas, registrar caminhos, avaliar processos, encaminhar questões, de preferência acompanhados (pelos pares professores/diretores, pelos autores e textos de referência). As ações mencionadas são muito amplas, portanto, necessitam de olhar atento

e levantamento de focos de investimento para que não se percam e se tornem inalcançáveis. Da investigação das questões que necessitam ser potencializadas ou enfraquecidas, nasce a constatação do que requer atenção e tratamento planejado. Diante desse primeiro levantamento, parte-se para a eleição de metas, mapeamento de possibilidades (para o alcance das metas) e projeção de ações no contexto da formação (conversão das intenções em um plano de ação) compreende MAGISTÉRIO (2018a)

O PPP é a carta de intenções da escola, é a proposta educativa e sua construção assegurada do processo e formalização da ação democrática e releitura significativa das ações, é uma expressão historicizada para requerer correção de fluxo, políticas públicas e necessidades evidenciadas pelo fator pedagógico e construção do mesmo na unidade. Osteto (2018) afirma que é preciso apontar no PPP formas de registros, ter a criança como centro da ação gestora, A escola é um educador, não é um terreno neutro, o prédio revela o que pensam, os registro e documentação pedagógica são um projeto de formação docente, o registro é um diálogo entre a teoria e a prática, da professora consigo mesma e com os outros; pode levar as construções de práticas pedagógicas renovadas (observar, ouvir, anotar, refletir sobre o vivido, firmando a intencionalidade do planejamento e do papel do professor, além de potencializar a aprendizagem de todos. O professor que registra: escolhe, narra, processa certezas e incertezas, reflete teorias e práticas, deixa marcas. No processo de formação continuada os profissionais aprendem a olhar e dizer; retomar e revisar os encaminhamentos feitos sobre a prática; é uma ação de investigação e replanejamento para adequação de ações futuras; elabora mapas conceituais, refinar o olhar (perceber interesses das crianças, professores e trabalho em parceria; narrativa de um trabalho desenvolvido a partir da curiosidade e da livre manifestação das crianças; constituição da escuta atenta; origem de um tema.

Os instrumentos de trabalho na formação dos professores direciona MAGISTÉRIO (2018a) são os desafios cotidianos que o coordenador pedagógico enfrenta no contexto escolar. Sua função mediadora (nas interfaces professor/aluno, direção/professor, currículo/escolhas metodológicas, dentre outras) exige cuidados permanentes com a escuta sensível, com a manutenção de um olhar para o todo e para as partes, com a busca de coerência entre o que se diz e o que se faz, ou entre o que se diz e o que se pensa que faz, com a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, com a tomada de decisões e tantas outras ações que articulam e empreendem o trabalho na/da escola. A complexidade do contexto em que se inscreve sua atuação, o convoca muitas vezes a agir na urgência, atender emergências, atuar sob a lacuna ou a pressão das faltas – o que, muitas vezes, o situa em uma posição de "bombeiro", "tarefeiro", "burocrata", "equilibrador

de pratos". Imagens caricaturescas abrigadas no terreno das representações, que revelam o lugar que o coordenador ocupa na lida das atribuições diárias, diante das demandas que emergem da multifacetada dinâmica do contexto de trabalho na escola e as complexas relações daí advindas. Romper vícios escolares é seu maior desafio, construindo uma rotina racional de sua prática em congruência com seu tempo e demandas emergenciais do cotidiano.

CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS

O coordenador se comunica e dialoga; se faz necessário acolher e não ter atitude ameaçadora; Respeito, simpatia, tom de voz ameno; Formação continua e construção de ações conjuntivas e complexos como observa Osteto (2018) ao olhar para a criança; entretanto, essa prática necessita ser um comportamento de todos e cabe ao coordenador se intimar dessas ações para elucidar o que o mundo globalizado requer hoje do profissional.

O coordenador pedagógico sozinho, por mais que seja competente, não mudará a escola, não conseguirá projetar as marcas de sua dinâmica pedagógica, se os seus componentes não estiverem totalmente comprometidos coletivamente, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que este profissional busca concretizar perante seu grupo de trabalho. Sua atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. É preciso coordenar o efetivo exercício da democracia, que também requer um aprendizado, que demanda tempo, atenção e trabalho. Na escola, o coordenador pedagógico assume responsabilidade legal frente à gestão democrática, para gerir grandes ideias de forma coletiva como também apontar possíveis caminhos no decorrer do processo educativo. Através de sua ação interativa vai estabelecendo um clima de respeito mútuo e, sobretudo, de sensibilização para com os envolvidos no processo viabilizando satisfação e prazer no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. (Nascimento, 2014,p.3)

Os adultos são protagonistas que organizam situações e espaços adequados para interação; escuta acolhedora: capacidade de confiar e respeitar a criança, educando-as em diferentes situações vividas e com proposição desafiadoras para produções das crianças. A organização do coordenador é fundamental para que o ambiente promova a aprendizagem necessária e a comunicação socioemocional permita menos equívocos para uma educação humanizador. Promoção de experimentação de múltiplas linguagens, experiências estéticas para que sintam as diferentes diversidades contempla SMESP (2019).

Fazer compreender a lógica do

Cuidar e educar envolve	Colocar-se no lugar da criança de forma ética, comprometida, observando, promovendo escuta ativa, respeitosa e acolhedora; b. Educam-se pela força do exemplo; c. Acolhedor, ouvir, encorajamento e apoiando o desenvolvimento de aprendizagem em pesquisas humanas.
A ideia de sócio	entende-se como acolher para aprender e desenvolver; já política, refere-se a igualdade de oportunidades, e, a caracterização pedagógica, entende-se como ampliação e diversificação de saberes, conhecimentos, encontro com o outro em que educar, cuidar, socializar e humanizar são indissociáveis.
RECRIAR A ESCOLA	propõe superar compreensões assistências, compensatórias e antecipatórias que priorizem a guarda, a proteção e a mobilização da infância e juventude, buscando ressignificar a infância, o espaço escolar e a aprendizagem; assim o papel da escola pública é promover experiências, oportunidades de vivências e experimentações, encontros e intercâmbios, participação da vida social e cultural, acolhimento e promoção da escuta e afetividade para um desenvolvimento de corresponsabilidade na formação socioemocional das crianças, jovens e profissionais da educação.
TERRITÓRIO	propõe o uso de interação (lugar de relações e disputa de poder, um recorte natural ou político), trata-se de um cenário de constante mudanças que promove uma apropriação de cidade como ato criativo e de pertencimento do meio. As práticas pedagógicas propõem um novo sentido ao território como espaço de pertencimento para relações a cultura local permitindo que cada criança tenha voz como princípio de isonomia para o princípio da equidade.
democracia	pressupõe oferecer, promover e ressignificar experiências construtivas que possibilite transformação e emancipação.
interações	discute a qualidade humana, perceber, a memória, pensamento, imaginação, valores, sentidos e autodisciplina.

SMESP, 2019

O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com os bebês, as crianças e as suas famílias/responsáveis, no sentido de problematizar, explicitar práticas e projetar novas possibilidades de viver a infância. Nesse contexto, precisamos perguntar como as(os) professoras(es), as crianças e os bebês, as famílias/responsáveis e a comunidade participam da construção desse documento. Assumir a gestão democrática do processo pedagógico implica assumir que tanto bebês e crianças como famílias/responsáveis podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento da escola. Crianças, bebês, famílias/responsáveis e comunidade são agentes tão potentes na construção da proposta curricular da instituição quanto as(os) educadoras(es). Cabe salientar que isso não diminui e nem retira o lugar das(os) professoras(es) no planejamento e na proposta curricular. Ao contrário, configura novos cenários e possibilidades de viver o currículo, nos quais as(os) professoras(es) exercem a importante tarefa de mediar

experiências e saberes dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis (em sua pluralidade e diversidade) com os conhecimentos do patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico. A participação das famílias/responsáveis enfatiza MELLO (2017)

Discutir o cotidiano do fazer educacional atenta SMESP (2019), pressupõe CINCO VARIÁVEIS QUE ORGANIZAM O PROCESSO EDUCATIVO:

- a. O cotidiano vivido e refletido a partir de espaços internos e externos (parceiros pedagógicos),
- b. tempos (respeitar ritmos e organização, bem-estar e possibilidades de trabalhos com experiências completas),
- c. interações (por meio das relações sociais que crianças, jovens e adultos vivam seus afetos para estabelecerem relações de aprendizagem),
- d. materialidade (objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitem investigações, pensar, inventar e raciocinar),
- e. narrativas (narrar experiências diferentes linguagens, aprofundar as experiências e possibilidades de ressignificar e compreendê-la).

A supervisão escolar — instância que está com a escola, mas não necessariamente na escola — pode e deve ajudar, problematizando e intervindo na gestão da organização interna de cada UE e acompanhando a realização do PPP. Sabemos que, se esse documento for construído de forma participativa, ele não se altera na íntegra a cada ano. A(o) supervisora(or) tem o compromisso de ajudar a eleger os aspectos que merecem maior atenção da UE, subsidiando o Plano de Ação da UE para cada ano, bem como problematizando os Planos dos sujeitos da equipe gestora. A apreciação de um PPP pela(o) supervisora(or) escolar, para fins de homologação pela(o) diretora(or) regional de cada DRE, deve apoiar-se nas contribuições decorrentes do diálogo que ela(ele) estabelece com a UE por meio das visitas; das reuniões setoriais, que fortalecem os vínculos e os colegiados entre as UEs; da análise de documentos; da observação de como a Unidade organiza as rotinas, os tempos, os espaços e os materiais; da forma como observa as interações das crianças entre si, das crianças com os adultos, das(os) educadoras(es) com as famílias/responsáveis. A supervisão escolar, ao avaliar e acompanhar o PPP, deve ajudar a equipe gestora a fazer a articulação entre currículo, avaliação, formação, registro e documentação, contribuindo com as DIPEDs das DREs por meio de apontamentos e sugestões para a elaboração de propostas formativas que auxiliem as(os) educadoras(es) e as equipes gestoras, e fazendo encaminhamentos à Secretaria Municipal de Educação (SME) para o atendimento das demandas. Nessa perspectiva, a equipe gestora não é

responsável exclusiva pelo currículo. Todavia, exerce papel importante no trabalho colaborativo da escola, como articuladora da avaliação institucional, da formação permanente das(os) professoras(es), e destes com a construção, o redimensionamento e os registros coletivos e participativos do PPP. Além disso, o Plano de Ação da UE deve embasar os Planos de cada um dos componentes da equipe gestora: diretora(or) de escola, coordenadora(or) pedagógica(o) e assistente de diretora(or). Estes, por sua vez, articulam-se com o planejamento e o plano das(os) professoras(es) e com o registro e a documentação pedagógica dos percursos vividos com as crianças. Para tanto, é preciso que a equipe tenha clareza de que o centro é a criança e que a proposta pedagógica deve ser construída com e para ela. Assim, toda essa articulação deve se efetivar pela escuta ativa e atenta das crianças, dos bebês e de suas famílias/responsáveis, observa MAGISTERIO (2018b)

AÇÕES DE LIDERANÇA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Adotar uma ideologia educacional democrática enfatiza LIBÂNEO (2015) como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros). Tomando particularmente a Pedagogia em Participação, abordagem pedagógica da Associação Criança, de Portugal, em que as postulações teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses. As experiências que trazem consigo, fruto de suas vivências em outros contextos de vida (família/responsáveis, comunidade), devem ser valorizadas no nível das interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens, mediante a composição de

ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011). Esse modo de pensar e fazer a educação de bebês e crianças se revela em uma gramática pedagógica do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pelas práticas. Para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa, é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capazes de refletir sobre ela e de (re)construí-la permanentemente com criatividade.

Nessa perspectiva SMESP (2019) identifica-se que, pode-se arriscar uma definição ampliada do termo gestão. A gestão não se confunde com a ideia de mero gerenciamento de condições pessoais ou materiais, nem tampouco se reduz a especificações estatutariamente estabelecidas a cargos e funções, que são legitimadas em forma de atribuições legais de um dado exercício profissional. Compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado ao termo, em que todos estão implicados com a prática educativa como prática social. Esse currículo incorpora a perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) de uma educação democrática, ao anunciar princípios e concepções educacionais assentados no pressuposto de que “todo o trabalho pedagógico deve acolher, respeitar e se constituir a partir da escuta de crianças e bebês”.

“A gestão democrática vai conquistando seu lugar e mostrando as vantagens do trabalho coletivo e participativo, construindo uma equipe atuante, com ideias abertas e amplas, onde o compromisso da escola deve ser com a democratização do saber entendendo que o conhecimento é herança da humanidade e, portanto, direito de todos. A gestão democrática visa construir uma escola de boa qualidade, prestando atendimento aos alunos e comunidade, aproveitando melhor seus recursos existentes, oportunizando a ampliação e aplicação do conhecimento. A participação de todos permite chegar-se a soluções mais rápidas e que atendam a maioria através da ação pedagógica e educativa de maneira coerente. ‘A escola democrática será aquela que conseguir interagir com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares’. Na gestão democrática, a visão que prevalece é a do conjunto, onde todos unidos conseguem produzir resultados positivos em atuações que possibilitem o crescimento do aluno e a sua inserção social, sem traumas ou riscos de exclusão, permitindo que ele desenvolva suas capacidades e conquiste seu espaço por merecimento e por ter plena consciência de que sua atuação tem que estar equilibrada com os valores inerentes à cidadania. A gestão democrática destaca o relacionamento entre os profissionais da escola, buscando valores e crenças como a generosidade, transparência, honestidade, comprometimento e participação. Essas atitudes favorecem a formação de um ambiente saudável e aprazível, motivador e construtivo. Quando essas atitudes fazem parte do dia-a-dia dos professores, funcionários, alunos e pais não há espaço para comportamentos negativos, críticas e reclamações no ambiente escolar”. (MELLO, 2017, p.20)

Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, partir da democracia como valor maior da gestão pedagógica de uma instituição educacional implica compreender o currículo como conjunto de ações que, para além de planos, objetivos, procedimentos e aspectos organizacionais, compreendam como se configura o cotidiano, como são as práticas educacionais de cada instituição, quais são as crenças e os valores que habitam os lugares e como se dão as interações entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa — bebês, crianças, famílias/ responsáveis, educadoras(es). A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. Nas palavras de Azanha (2006, p. 104), “elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia”. O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias. Diante de tudo isso, perguntamos: como o PPP expressa e vai dando corpo para que as crianças e os bebês sejam efetivamente o centro das propostas pedagógicas projetadas e vividas no interior das UEs? Como tornar o PPP um documento vivo e dinâmico, de maneira que ele não se reduza a documento burocrático, no qual as intenções e as concepções escritas são vivenciadas de fato? Como fazer com que todos os sujeitos se corresponsabilizem pela escrita do documento? Como dar visibilidade a ele — tirá-lo da gaveta — para explicitar as contradições e incoerências entre os discursos e as práticas? Como construir um currículo num diálogo autêntico com as crianças e as famílias/responsáveis? Como todos os sujeitos, independentemente dos papéis que desempenham, participam da construção e gestão do currículo? Como explicitar e garantir que a criança seja o centro do PPP? A cena a seguir aponta um processo de autoavaliação que indica a necessidade de ampliar o conhecimento do PPP para toda a comunidade educativa como vislumbra SMESP (2019)

Cabe ressaltar que na gestão democrática são imprescindíveis ações voltadas à educação política, articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos mais democráticos no cotidiano de atuação pedagógica. Na medida em que se cria e recria alternativas mais democráticas, em especial, na gestão pedagógica educativa, exercem-se relações de poder, mas que estas, de forma alguma podem deixar atrapalhar os vários segmentos de atuação da comunidade escolar. Esse entendimento pressupõe, portanto, que ação e participação na gestão de

coordenador pedagógico, garantem a orientação e a construção de uma consciência coletiva compromissada, atento aos desafios educacionais, já que este profissional, não tem todas as respostas para todos os eventos que ocorrem em seu campo de trabalho. No entanto, este poderá problematizar e encaminhá-las de maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático buscando soluções no coletivo para as adversidades que surgem em seu ambiente escolar. É pertinente ainda que neste contexto, o coordenador busque alternativas viáveis para motivar a ação docente, já que, hoje em dia, há várias formas de se obter informação e a escola é apenas mais uma; mostrar ao docente que é de suma importância ter conhecimento sobre a realidade do aluno para adaptar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, isso tornará a relação professor-aluno mais amistosa e bem mais rentável para ambas as partes; reduzir a resistência dos professores que não aceitam intervenções em suas práticas, diminuindo a barreira entre professor e coordenador através de reuniões, capacitações e/ou formação continuada; e essencialmente, estimular os docentes a reflexão do ambiente escolar e da prática ensino despertando em si mesmos que as atividades realizadas em sala de aula deve haver um objetivo a ser alcançada, uma proposta de mudança e transformação. Assim, sem perder seu foco, buscar-se-á alcançar um processo de participação mais efetiva através das relações de diálogo, de cooperação e transformação, buscando melhorias coletivas dentro da escola. (Nascimento, 2014, p.4)

FOTO IDENTIFICAR NECESSIDADES, MAPEAR POSSIBILIDADES, PROJETAR AÇÕES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO

MAGISTERIO (2018a) observa que a rotina do coordenador pedagógico se constitui em torno das demandas que envolvem sua atuação, aliadas à leitura do grupo e ao seu contexto de trabalho. Os instrumentos metodológicos são recursos que contribuem para que se possa colocar em prática o que está no plano das intenções, auxiliando no mapeamento das relevâncias, no encaminhamento de processos, na avaliação de resultados, na projeção de ações, no estudo do grupo etc. Pensando especificamente na formação dos professores, como fazer uso sistemático desses instrumentos? Qual o sentido formativo de cada um? Como organizar a rotina de trabalho e as ações formadoras? De onde nascem os conteúdos do planejamento do coordenador? Como se dá o caminho das pautas de trabalho? E o registro das hipóteses e do percurso de atuação conjunta? Com essas questões em vista, abordaremos alguns dos instrumentos que contribuem para mapear possibilidades de atuação a partir das necessidades identificadas no grupo de professores e projetar ações para o alcance dos objetivos estabelecidos. São eles: plano de ação, mapas de formação e pautas de reuniões. Dessa forma, o Plano de Ação é um instrumento que contribui para mapear o contexto de trabalho e planejar de forma antecipada a atuação do coordenador, considerando as metas e ações nas diferentes dimensões que envolvem sua ação, oportunizando avaliar o alcance das metas. Do Plano

de Ação, como instrumento que possibilita um olhar ampliado para os objetivos de trabalho, nascem os caminhos para a elaboração do Mapa de formação.

Gestão e liderança são terminologias distintas e ao mesmo tempo complementares. Gestão está relacionada à sistematização de processos, documentação e gerenciamento de projetos, divisão e descrição de funções, reuniões periódicas de monitoramento (constância e periodicidade), análise de desempenho, gestão de tempo e planejamento estratégico com metas e objetivos concretos. Liderança está ligada à lapidação de pessoas promovendo uma política de monitoramento, isto é, um acompanhamento e feedback que gere um clima de confiança e segurança para que o colaborador possa evoluir sem estresse, através de uma comunicação eficaz, do uso de processos decisórios participativos, gerenciamento de conflitos, meritocracia extrínseca e intrínseca, negociação de acordos e apresentação de ideias. (Coelho, 2018, p.2)

MAPA DE FORMAÇÃO

O acervo que o coordenador constitui a partir da leitura das necessidades do grupo e dessa leitura em diálogo com o Projeto da instituição permite que faça um mapeamento do status inicial e também das mudanças que pretende instaurar, levando em consideração as condições e características do território de atuação – com seus limites e fronteiras, bem como os relevos organizacionais em que as ações se efetivarão.

“O gestor escolar deve atuar como líder, ou seja, formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas e prepará-las para serem abertas às transformações. Nesse sentido, necessita ter motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades mais urgentes. Isso requer um constante aprendizado, para atualizar-se e conhecer as mais recentes contribuições dos educadores sobre os processos de capacitação de lideranças educacionais. Sendo assim, ‘os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escola. É dessa forma que a escola deve ser administrada, uma vez que a mesma tem que acompanhar a evolução da sociedade global, pois “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias” (LIBÂNEO, 2015, p. 130).

O coordenador pesquisador como denomina MAGISTERIO (2018a) é um fazedor de mapas, um autor de sinalizações. Fazedor de mapas sobre as representações e concepções dos professores, sobre as necessidades de formação desses professores e sobre as próprias, sobre o caminho percorrido pelos diferentes integrantes no interior da experiência curricular. E um mapa permite visualizações: das fronteiras, das distâncias, dos altos e baixos, das direções possíveis, dos obstáculos, dos caminhos. O Mapa de formação contribui para a visualização dos campos de atuação no território que se coloca em destaque, com um percurso organizado em uma hierarquia de ações, explicitando a ordem

e os caminhos a serem seguidos no encaminhamento do trabalho. Esse mapeamento também contribui para a partilha com os pares envolvidos, favorecendo a análise conjunta das escolhas, das hipóteses de atuação e dos percursos planejados para o alcance dos propósitos formativos.

O artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, prega a exigência de uma gestão democrática de ensino público. Entretanto, o exercício da democracia na escola exige do gestor liderança, competência, agilidade, convivência, criatividade e entusiasmo. Nem sempre encontramos, no cotidiano, um coordenador que junto com o gestor apresente todo este conjunto de características ora, podem surgir com maiores ou menores variações no processo de gestão. Nesse sentido, a gestão democrática na escola configura-se como parte indissociável do processo mais amplo de democratização da sociedade. Ela ultrapassa os limites da simples representatividade. Todavia, realizar a gestão democrática tem sido um grande desafio a gestores e a coordenadores pedagógicos, pois exige participação coletiva em todas as atividades ao efetivar-se a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Assim, estar coordenador pedagógico viabiliza estimular sempre e efetivar a participação de todos na definição de objetivos desejáveis, na seleção e implementação dos meios eficazes para buscar constantemente a solução de problemas para os quais a coordenação pedagógica da escola, e mesmo os professores, sentem dificuldade em resolvê-los. Dessa forma, a comunidade em geral dá suporte ao enfrentamento dos vários problemas e às tomadas de decisões que implicam a definição e a construção dos rumos da escola. E assim, a gestão escolar democrática emerge mais facilmente quando bem organizada e orientada, a partir de uma concepção clara e definida de papéis onde permite ao coordenador os instrumentos necessários para transitar entre interesses externos e internos que regem a escola. Entretanto, Libâneo assinala que é preciso: (...) reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula. (LIBÂNEO, 2009, p. 350). (Nascimento, 2014, p. 6)

Da explicitação e representação mais geral do mapa de formação, derivada do Plano de ação da coordenação, é possível projetar as pautas das reuniões de formação. Pautas das reuniões de formação Ao estruturarmos uma Pauta de reunião, devemos levar em consideração os objetivos de aprendizagem propostos para o grupo, os conteúdos que serão desenvolvidos naquele encontro (e como estão encadeados com propostas anteriores e seguintes), a dinâmica planejada para propor questões e como daremos tratamento aos aspectos que necessitam de devolutiva. Além disso, é importante concluir a pauta/reunião com a avaliação como momento de partilha e escuta do grupo sobre quais foram as aprendizagens desenvolvidas na reunião e quais as tarefas que levamos para desempenhar no intervalo entre um encontro e outro. Como sugestão de estrutura, as pautas podem, além de trazer um cabeçalho composto pelo nome da instituição, apresentar elementos localizadores do trabalho como o nome/tema do encontro/grupo a que se destina e a data aponta MAGISTERIO (2018a) em reflexão. Também cabem nesse

instrumento imagens e citações que não apenas dialoguem com o tema previsto para a discussão, contribuindo para a ampliação do repertório do grupo, além de proporcionar o encontro com outras linguagens que possibilitem alargamentos e aprofundamentos para novos olhares e percepções. A análise das pautas de reuniões permite identificar não só os conteúdos trabalhados (advindos da análise das necessidades do grupo) e o tratamento dado a eles, como também pode expressar as referências teóricas consideradas no planejamento das reuniões. Revela, ainda, o cuidado no preparo dos materiais oferecidos aos professores, além da organização e sistematização do trabalho na gestão da formação.

É no processo de interação com o outro que os sujeitos aprendem e se desenvolvem como aponta o quadro, transforma-se numa teia que interliga as ações da escola.



Magistério, 2018a, p.20

Na gestão democrática cabe ao coordenador pedagógico, junto com todos os outros membros escolares, possibilitar trocas de saberes e experiências, ou seja, aprender a aprender respeitando a individualidade de cada um, sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro. Deve, pois, ter o diálogo como método capaz de provocar mudanças no âmbito escolar, motivando professores, funcionários e alunos, valorizando-os, escutando-os e, posteriormente traçando um plano de ação focado no que é prioritário e real. Pode-se dizer que na gestão democrática o espaço do diálogo é essencialmente o fio condutor desse profissional que se coloca como articulador/formador/transformador, que cresce junto com o docente ampliando todos os olhares, sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo. Nesse movimento, Heloísa Luck (2006, p. 63) acrescenta que, "cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação...". Dessa forma, constrói-se sob a ótica fragmentada para a ótica organizada, fazendo-se sujeito atuante da gestão que, ao mesmo tempo em que a influência, é influenciado por ela. (Nascimento, 2014, p. 2)

A gestão democrática, que requer e remete às práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes sujeitos e os diferentes saberes, alarga-se na

partilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada, por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as suas próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematizá-las e transformá-las. Cabe destacar aqui a importância da formação contínua e em serviço e da intervenção da coordenação pedagógica nos encontros formativos, em que, juntamente com as(os) professoras(es) circunscrevesse à realidade da instituição e decorrente de demandas formativas autênticas, com desdobramentos, e gerando resultados em transformações dos tempos, espaços, materiais e das concepções. Além disso, identifica como a instituição ganhou com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Na perspectiva das pedagogias participativas, as(os) professoras(es) pensam e organizam intencionalmente o espaço, a fim de qualificar as experiências de exploração e aprendizagens vividas por bebês e crianças. A organização dos espaços diz muito a respeito da Pedagogia e do Currículo que se pretende e se vive na instituição. Para promover rupturas e transformações nos espaços, nos tempos, nos materiais, nas interações e nas narrativas, é necessária uma gramática pedagógica. Ao assumirmos a gestão democrática do currículo, não podemos considerar responsáveis pelas decisões e pelas transformações das práticas educativas somente a supervisão, a coordenação pedagógica e a direção como identifica MAGISTÉRIO (2018b).

Uma Pedagogia em Participação pautada nos princípios da gestão democrática sabe que todos os sujeitos, independentemente de cargos ou funções que exerçam, devem atuar de forma democrática, colaborativa e participativa, expondo opiniões, ouvindo e acolhendo propostas de outrem. Sabemos que a formação, numa perspectiva de educação permanente, é necessária e é uma responsabilidade de todos, e que as atribuições dos cargos e funções dos profissionais da Rede estão estabelecidas em legislação específica como estabelece SMESP (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser coordenador pedagógico é um desafio. É preciso mais do que ser profissional, é preciso ser humano, ser atento as vidas humanas, é preciso se perceber humano e articular o valor da construção profissional do indivíduo capaz de mudar vidas. Nas escolas o coordenador pedagógico formaliza o princípio do currículo, as referências do território, a gestão democrática e a reflexão da aprendizagem. É uma proposta diária de uma gramática

pedagógica que direciona a escola a compor o poder de voz de todos e objetivar a qualidade educacional a algo a ser alcançado.

Para isso, é necessário mais do que articular, é preciso formar para as possibilidades de aprendizagem e ensino, formar para compreensão do erro e redirecionamento de ações pedagógicas, formar para a escuta e a percepção de si no mundo e do mundo em nós. A coordenação é a possibilidade de transformação de um território e estruturação do princípio educacional de formar para cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

COELHO, C. R. **Liderança Pedagógica**. <https://direcionalescolas.com.br/lideranca-pedagogica-2/> acesso em 19.11.19

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

FUJIKAWA, Mônica Matie. **A coordenação pedagógico e a questão do registro**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142.

Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979. **Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo**. Lei Orgânica do Município de São Paulo.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015. Cap. 6, 7 e 14.

MAGISTÉRIO: Gestão: articulando esforços para uma educação de qualidade, in: **o coordenador pedagógico**. São Paulo: SME/COPED, n. 5, 2018a.

MAGISTÉRIO: Gestão: articulando esforços para uma educação de qualidade, in: **o papel da formação continuada**. São Paulo: SME/COPED, n. 5, 2018b.

Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50611.pdf>. Acesso em 27.11.19

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOREIRA, A.; SILVA JUNIOR, P. M. da. **Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

NASCIMENTO, H. V. **Um Olhar sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico**. 2014. https://www.pedagogia.com.br/artigos/olhar_sobre_atuacao/?pagina=2 -Acesso em 27.11.19

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 54.453** de 10 de outubro de 2013
Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso em 28.11.19



PROCESSO INCLUSIVO – EDUCAÇÃO PARA TODOS



VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2013) e Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Candido Mendes (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU Parque Anhaguera.

RESUMO

A educação é um processo permanente de desenvolvimento do ser humano em direção à conquista da autonomia e envolve o sujeito como um todo nas diversas dimensões de sua relação com o mundo. Portanto a educação inclusiva carrega toda essa responsabilidade somada às necessidades especiais nos seus mais variados graus. A educação inclusiva é sem dúvida o maior desafio da sociedade, pois vai além da educação e envolve mais do que a pessoas com necessidade especial envolve a família, a sociedade e principalmente a escola. Portanto é foco de trabalho: a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular. Com essa pesquisa, busca-se analisar as circunstâncias interativas que esses alunos estabelecem com seus colegas e professores nas salas da rede regular de ensino. Assim pretende-se avaliar o processo de inserção desses alunos no contexto da classe comum, em que a maioria dos alunos, não apresenta necessidades especiais que físicas quer de aprendizagem, pois acredita-se que essa situação traz impactos positivos em relação as possibilidade de interação, comunicação e construção do conhecimento desses alunos e conseqüentemente na construção de uma sociedade igualitária para todos. E neste processo de democratização da educação encontra-se um paradoxo que precisar vencido principalmente pelos educadores, pois no processo de inclusão não cabe exclusão se determinados alunos não alcançarem os padrões 'normais' de desenvolvimento escolar. Por isso esse trabalho destaca esse assunto da inclusão sob uma visão reflexiva sobre o sistema atual de educação.

Palavras-chave: Inclusão; Escola Regular; Necessidades; Especiais.

INTRODUÇÃO

Justifica-se a escolha deste tema, como forma de entender como se processa a inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, perante uma sociedade que ainda precisa vencer os preconceitos, rever seus valores e buscar novos paradigmas diante da necessidade de criar uma escola que seja realmente para todos. Porque a escola é um direito de todos, mas esta frase inquieta a sociedade e até professores ao se deparar com a realidade de encontrar em sua sala de aula a diversidade humana acentuada por uma deficiência física ou alguns dos sintomas que caracterizam o TGD, Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Nessa pesquisa analisaremos também as leis e como elas podem ser colocadas em prática, bem como o papel dos professores diante desse grande desafio em participar de criar uma escola sem exclusão. Uma escola que prepare o aluno para viver com diversidade, considerando que todos são diferentes, porém iguais diante da sociedade democrática.

Assim definimos que o objetivo deste trabalho é buscar suporte teórico sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais sejam elas necessidades físicas ou psicológicas, como no caso do TGD. Tem como objetivo também aprofundar estudos no que se refere a política pública de inclusão nas classes regulares e a consideração de das normas e leis estabelecidas.

PROCESSO INCLUSIVO – EDUCAÇÃO PARA TODOS

Nos dias atuais ouve-se muito falar sobre inclusão social, nas escolas públicas e particulares, nos cursos, empresas e principalmente na mídia. A abordagem da inclusão já é um grande progresso, pois a informação pode desfazer a imagem conturbada que se tem em relação à inclusão, a de que inclusão é para pessoas com necessidades especiais (Juliana Mafra, ano, p.).

Incluir é trazer todo aquele que de alguma forma se sinta excluído, é trazer para uma sociedade, que participe de todos aspectos e dimensões da vida.

Quando se afirma que “A educação é direito de todos”, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. Nesta perspectiva é que se fala

em “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos.

Antigamente pessoas que nasciam com alguma deficiência eram separadas, afastadas de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e de todo tipo de crendice, Mittler (2000) apud Santana (2003). Daí surgiu a segregação até chegar ao preconceito que inicia com a jornada da história da educação das pessoas com deficiência.

Na década de 70 começou a fase da integração, onde houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, só era possível essa junção quando o aluno com a deficiência se adaptava ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema, a partir desse modelo é que famílias e orientadores preparam estas pessoas para participarem de uma comunidade sem modificações substanciais para integrarem as pessoas com deficiência. Daí então a educação integrada ou integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescente com alguma deficiência em escolas regulares.

Já no final dos anos 80 surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, desde que a inclusão propicie uma educação de qualidade e igualitária pra todos, aceitando as diferenças as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo e valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas tendo isso declarado em documentos chaves e decretos internacionais que garantem a acessibilidade a pessoas com deficiência. No Brasil Leis como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN – Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras foram fundamentais para que a ideia da educação inclusiva ganhasse força e começasse a ser colocada em pratica.

Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Deficiência Auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI (prótese auditiva) pode, ou não,

processar informações linguísticas pela audição e, conseqüentemente, tornar-se capaz de desenvolver a linguagem oral, mediante atendimento fonoaudiólogo e educacional.

Surdez - perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno com essa surdez, em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Deficiência Física – Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral cerebral, nanismos, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções. (Decreto 5296/2004).

Deficiência Mental/Intelectual – Caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência Múltipla – Associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física).

Deficiência Visual – Perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual da seguinte forma:

- Cegueira – Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

- Visão Subnormal ou Baixa Visão – Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.

Surdocegueira – Deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para aprender e interagir com a sociedade.

Autismo Clássico - O autismo é um distúrbio congênito caracterizado por alterações no desenvolvimento infantil que se manifesta nos primeiros meses de vida, caracterizando-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos.

Síndrome de Asperger - É uma síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por não comportar nenhum comprometimento no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem.

Síndrome de Rett - É uma anomalia de ordem neurológica e de caráter progressivo, que acomete em maior proporção crianças do sexo feminino, sendo hoje comprovada

também em crianças do sexo masculino. Compromete o crescimento craniano, acarreta em regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, em particular o movimento ativo da mão, há alterações comportamentais, aparecimento de crises convulsivas em 50 a 70% dos casos, alterações respiratórias e do sono e constipação intestinal.

Psicose Infantil - É um transtorno de personalidade dependente do transtorno da organização do eu e da relação da criança com o meio ambiente.

Aluno com Altas Habilidade/Superdotação - Alunos com altas habilidade e superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

INCLUSÃO: ESCOLAS REGULARES

A inclusão no âmbito da nossa sociedade já é uma realidade, os pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases e ultimamente com a ampla exposição que a mídia tem dado a esse assunto, tem matriculado ou tentado o ingresso dos seus filhos em escolas regulares. Mas a questão principal é que os professores e escolas se julgam despreparados para esta proposta.

Portanto é importante que percebamos que devemos nos capacitar, não só professores, como as pessoas, as escolas e até mesmo os que se sentem excluídos, para a aceitação do grupo. Para a grande maioria a inclusão se torna incompreensível, então as crianças agrupadas nesta situação não permaneçam ainda segregadas dentro de salas de aula regular. Para que a inclusão obtenha sucesso, é necessário incluir como objetivos específicos e fundamentais para o trabalho com a diversidade:

1. Sensibilização de professores, coordenadores e direção;
2. Sensibilização dos demais funcionários;
3. Conhecimento das diversidades, dos portadores de necessidades educacionais especiais/ comportamentos/ possibilidades;
4. Sensibilização com os pais e alunos da escola;
5. Adaptações, recursos, sala de apoio. (SANTANA, 2003)

As atitudes do professor, segundo Wang (1995) apud Ferreira (2004) no texto da Exclusão à Inclusão, revelam que as mesmas são fatores determinantes no tipo de relacionamento que se estabelece na sala de aula. Em outras palavras, uma atitude

igualitária e positiva encorajará a aprendizagem da criança, a interação com os colegas e o apoio ao aluno. Uma atitude discriminatória e segregadora trarão discriminação, isolamento e fracasso educacional.

O trabalho com professores é fundamental visto que o desempenho do grupo depende deles. Blanco (2002) na entrevista com a Revista Gestão em Rede – Implicações Educativas do Aprendizado na Diversidade, julga importante que o docente comum tenha ferramentas, instrumentos e conhecimentos, para dar a resposta à diversidade. A proposta é um desafio que deve ser acompanhado de processos de formação, sendo essa vinculada a construção de projeto educativo institucional.

Acredita-se que inclusão não é apenas condição do professor isoladamente, mas sim de toda a escola. Para trabalhar com essa nova perspectiva são necessárias mudanças, e mudar a escola exige trabalho em muitos âmbitos.

Froebel acredita numa pedagogia de ação, e mais particularmente de jogo. Ele dizia que a criança, para se desenvolver, não devia apenas receber informações do professor, mas agir e produzir. Essa necessidade de criação, de movimento, de jogo produtivo que é de natureza da criança deveria encontrar um caminho de expansão na educação. Como a criança tende à ação, o método usado pelo educador deveria levar em conta seus interesses e sua espontaneidade. Por isso, considerava que o trabalho manual, os jogos e os brinquedos tinham uma função educativa básica: é através dos jogos e brinquedos que a criança adquire a primeira representação do mundo e, é por meio deles, também, que ela penetra no mundo das relações sociais, desenvolvendo um senso de iniciativa e auxílio mútuo. (SCHMIDT, 1969, p.45).

Na hora de enfrentar os casos inclusão, não se espera que a escola e profissionais ajam sozinhos, a saída é a administração pública oferecer uma ampla retaguarda.

O livro Acesso de Aluno com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, publicado pelo PFDC (Procuradoria Federal do Cidadão) consideram primordiais, para que se possa transformar a escola na direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusiva. Agir urgentemente:

- Colocando a aprendizagem como eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos aprendam;
- Garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência;
- Garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino;

- Abrindo o espaço para que aja cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos. (PFDC, 31, 2004).

A escola descrita para atender os alunos com deficiência, segundo PFDC deve ter um compromisso social não só com base na inclusão, mas também com a educação como todo, visto que ele determina aprendizagem como eixo da escola, garantindo aos alunos o conhecimento e reprovando a repetência assegurando mais uma vez a aprendizagem como direito e dever de todos.

Nem sempre é possível, segundo os referenciais, a inclusão dos deficientes em salas regulares, mas coloca-se como prioridade o atendimento especializado na finalidade de satisfazer as Necessidades Educacionais com o objetivo da aprendizagem e do desenvolvimento social.

Nesta perspectiva a escola não somente está garantindo o desenvolvimento das capacidades dos deficientes, mas também exercitando as habilidades do exercício do respeito e da cidadania.

Para se trabalhar com a diversidade é necessário que se conheça a categoria das deficiências, que são organizadas em quatro: A deficiência física, a deficiência mental, a deficiência auditiva e a deficiência visual, além da múltipla, quando a mesma pessoa possui varias deficiências, para que os espaços sejam organizados com a finalidade de cumprir a LDB/96.

Para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, toda a escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo ou não alunos com deficiência matriculados no momento (Leis 7.853/89, 10.048 e 10.098/00, CF).

Werneck (1997) apud Santana (2003), membro do Down Syndrome Medical Interes Group, diz que: “Partindo da opinião de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferentes mais ela adquire conhecimentos, fica fácil entender porque a segregação é prejudicial tanto para os alunos com Necessidades Especiais como para os “normais”, isto porque, ela impede que as crianças das classes regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com suas dimensões e desafios. E se não houver desafio, como pode existir evolução?”. Assim a escola tem como

objetivo preparar a criança para a cidadania, isto inclui orientá-la para valorizar as particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e suas referências teóricas mostra que a inclusão é um processo para incluir os excluídos, não só das escolas de classe regular como também da sociedade como um todo. Observamos que as diferenças não são somente diferenças e merecem uma atenção especial, mas segregar torna-os mais diferentes enquanto o processo de inclusão diminui essas diferenças e, portanto é muito importante.

No Brasil as políticas de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito que todos tem de poder cursar a escola regular, pois a “Educação é para Todos”, Mas apesar da lei, as políticas públicas de inclusão precisam melhorar as condições físicas da escola, bem como seu lado pedagógico por treinar e qualificar professores para melhor atender as diferenças dentro de uma classe regular.

A chamada educação inclusiva está aumentando e representa uma aposta pela igualdade de acesso à educação diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação dos preconceitos. Para tal, o professor é fundamental, pois é ele quem conduzira a sala de aula, com múltipla diversidade, trabalhando para que a inclusão de fato aconteça e cuidando para que todos tenham uma atitude positiva sobre a escola e o processo de inclusão.

Para isso fica claro que os profissionais precisam de esclarecimentos para atentar-se as particularidades de cada aluno e sua deficiência, de modo que possa respeitar e atender as necessidades deles afim de contribuir para que estes se tornem cidadãos capazes, detentores dos mesmo direitos e deveres dos demais integrantes da sociedade.

A pesquisa levou a compreender que a inclusão de qualquer cidadão com deficiência ou não está condicionada a seu contexto de vida, suas condições econômicas, suas culturas e costumes familiares e que, portanto todos são diferentes, porem iguais na sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. Revista Gestão em Rede - Implicações Educativas do Aprendizado na Diversidade, agosto, 2002.

FERREIRA, Windyz. Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula, 7, 2004.

GALLO, Transversalidade e Educação: Pensando uma Educação não Disciplinar, Rio de Janeiro: DP&A, 17-43, 1999.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Carta para o Terceiro Milênio, 1999.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Convenção de Guatemala, 1999.

MEC. Ministério da Educação e Cultura, Constituição Federal. Artigo 205, 1988.

MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 1996.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Declaração de Salamanca, 1994.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente,

MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394 1996.

MEC Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curricular Nacional (PCN's) – Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 36 - 40, 1997.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PFDC Procuradoria Federal do Direito do Cidadão, Acesso de Aluno com Deficiência as Escolas Comuns na Rede Regular, 31, 2004.

SASSAKI, Romeu k. Construindo uma Sociedade para Todos. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 174, 1997.

SANTANA, Juliana. www.contabiliza.com.br, 2003.

TERRA, Planeta. www.planeta.terra/educacao/psicopedagogia, 1998.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro:

WVA, 1997. Nova Escola, Edição Especial nº 9 pg. 20

SCHMIDT, Maria Junqueira, Educar pela recreação, Rio de Janeiro, Agir, 1969, p.45

JOAQUIM, A educação pelo jogo, São Paulo, Flamboyant, 1963, p.7

REVISTA EDUCAÇÃO, Ano 25, nº214, fevereiro de 1991. p.18, 20 e 21

WWW.brasilecola.com /educação inclusão–social



A INTELIGÊNCIA E O DESEJO DE APRENDER



VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNAR "Centro Universitário De Edmundo Ulson". Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo vem aborda-se a inteligência e o desejo de aprender dentro de uma concepção onde o conhecimento é construído. No que se refere à escola sabe-se que instituição escolar é um produto histórico e cultural agindo e interagindo numa trama de complexos processos socioculturais. Sendo uma organização socialmente construída e reconstruída, tendo uma dinâmica cultural. Diante da ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída produto, as imagens de cores sociocultural teriam o poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. O conteúdo desse conhecimento provém de um ensino (sistemático ou assistemático), mas a possibilidade de processar este conteúdo depende da presença no sujeito, de uma estrutura cognitiva, adequada ao nível de compreensão requerida e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento, e surgiu com o objetivo de demonstrar a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a inteligência. Este artigo tem embasamento em pesquisa bibliográfica qualitativa.

Palavras-chave: Inteligência; Aprendizagem; Contribuição.

INTRODUÇÃO

Segundo a definição que consta no dicionário Aurélio, “inteligência é a capacidade de compreender, recordar, mobilizar e integrar construtivamente conhecimentos anteriores ao encontrar novas soluções”. Pode-se analisar que, a inteligência refere-se a uma estrutura lógica, enquanto que desejar aprender algo ou alguma coisa é simbólico.

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivamente, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. Maneja-se com símbolos que tendem a diferenciar-se do signo. Essa relação mostra de originalidade, ainda que possa ser dividida com outro, abre sempre um espaço onde não poderá ser dividida com ninguém.

O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos inclui-se no que denominamos nível simbólico, às vezes chamado emoções, afetividade e inclusive de inconsciente.

O mundo simbólico pessoal nos permite pôr em relação, fazer transcorrer um drama original. Por meio do nível simbólico pode-se diferenciar já que a estrutura lógica toma as diferenças para classificar, por exemplo, se alguém encontra com um cachorro por meio de um processo objetivamente da inteligência, situará imediatamente em uma classe de animais domésticos, antes os quais não se tomam as mesmas precauções que frente a um lobo; sem dúvida, se essa pessoa passou pela experiência de ter sido mordida por um cachorro, passou a metaforizar o perigo. Talvez fuja assustada, marcando a originalidade de sua pessoa em relação à outra, ainda que ambas o classifiquem pela inteligência da mesma maneira.

A INTELIGÊNCIA E O DESEJO DE APRENDER

Em qualquer atitude que observamos de uma pessoa, poderemos discriminar, mas só teoricamente, o processo objetivante (lógico-intelectual), do subjetivante (símbolo-desejante): a soma de ambos os processos é o ato que resulta. (PAÍN, 1990, p.7)

Para que aconteça a aprendizagem, intervêm o nível cognitivo e o desejo, além do organismo e do corpo. Apesar de que não há possibilidade de situar a aprendizagem do lado da inteligência e a sexualidade do lado do desejo, dicotomicamente separados. Tanto a sexualidade como a aprendizagem são funções em que intervêm ambos os níveis.

Enquanto a inteligência se propõe a apropriar-se do objeto conhecendo-o, generalizando-o, incluindo-o em uma classificação, o desejo se proporia a apropriar-se do objeto representando-o.

A inteligência e o desejo partem de uma diferenciação em direção a uma maior diferenciação, para uma melhor articulação. (ITAIM, 1990, p.75)

Um dos primeiros atos do bebê é a sucção. Não se poderia dizer que é somente um ato pertencente ao nível desejante, ou que é um ato de conhecimento, exclusivamente. O mamar é ao mesmo tempo um ato de prazer e de conhecimento. A diferença entre a atividade inteligente e a simbólica, nestas primeiras etapas de vida, é marcada pelo interesse da inteligência em acomodar-se ao objeto, enquanto que a atividade simbólica desdobra o gesto, para invocar o objeto ausente, subjetiva a experiência, substitui o objeto por um gesto que representa, entre outras coisas, sua ausência.

Por meio do primeiro ato de amor, o bebê está construindo sua inteligência, conhecendo, classificando gostos e olfatos.

À medida que a criança cresce, ampliam-se as possibilidades de apreender o objeto. Por volta dos 18 meses, surge a possibilidade de apanhá-lo simbolicamente (imitando, imaginando e antecipando).

Na etapa edípica, a criança, para perguntar sobre sexo, também usa suas estruturas cognitivas. Tais questões não poderiam ter sido formuladas aos 8 meses, não só por não corresponder a interesses pré-edípicos, mas também por não possuir as estruturas cognitivas que lhe permitissem dar-lhe forma.

O processo de investigação sexual, tão claro na etapa edípica, não é interrompido na latência, principalmente modifica-se porque agora a criança conta com outras estruturas cognitivas que permitem outros processamentos, já que com o surgimento da lógica operatória, abrem-se novas possibilidades de organização da objetividade.

A latência coexiste com a chegada do pensamento operatório e a etapa edípica com o pensamento pré-operatório (mágico e intuitivo).

Segundo Piaget, a estrutura lógica é uma estrutura genética. O conhecimento se constrói, o ser humano passa por processos e etapas.

O pensamento é um só, não pensamos por um lado inteligentemente e depois, como se girássemos o dial, pensamos simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o fio vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.

A pedagogia, parte do confronto com a resolução do problema de aprendizagem, objetivo este atrelado à psicologia e a epistemologia, encontrando o terreno ideal para observar a inteligência submetida ao desejo, não podendo desconhecer nem a um nem a outro, facilitando a compreensão do tipo de relações que se estabelecem entre uma estrutura de caráter claramente genético que vai se autoconstruindo, e uma arquitetura desejante, que ainda que não seja genética, vai entrelaçando o ser humano que tem uma história.

O fracasso escolar, em uma primeira aproximação responde a duas ordens de causas (ainda que geral achem-se sobrepostas na história de um indivíduo em particular) externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual.

No primeiro caso, aborda-se o problema de aprendizagem reativo, e no segundo, de sintoma e inibição. Para resolver o primeiro, é imprescindível recorrer principalmente a planos de prevenção nas escolas (batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que por isso, o aluno possa aprender com prazer, tentando denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema educativo, entre outros objetivos), porém uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, a pedagogia pode intervir, orientando para que a família busque uma ajuda extra-escolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extra-escolar.

Para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança (problema de aprendizagem-sintoma ou inibição), vai ser requerida uma intervenção pedagógica: orientação aos pais, orientação e reforço individual, etc.

Também pode-se, encontrar uma percentagem menor de crianças cujo fracasso vai responder à construção de uma modalidade de pensamento derivada de uma estrutura psicótica e uma ainda muito menor proporção que se deve a fatores de deficiência orgânica.

Em ambas as situações, em geral, ainda que por diferentes causas, não pode a criança estabelecer uma comunicação compreensível com a realidade, tendo dificuldade para aprender.

O problema de aprendizagem que se constitui um “sintoma” ou uma “inibição”, toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.

Nesta situação, o passo seguinte é descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar a história individual do sujeito e da observação de tais níveis operando para a remissão desta problemática.

O problema de aprendizagem reativo, ao contrário, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a atrapalhar a inteligência.

Geralmente surge a partir do choque entre o aluno e a instituição educativa que funciona expulsivamente. Neste caso, para o aluno não há necessidade de tratamento psicológico ou psicopedagógico, mas, observar e intervir na questão metodológica, de linguagem e vínculo, que a instituição educativa propõe.

Segundo Paín (1990), a função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada, quer dizer, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como se instrumente esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador.

Assim, como em todas as classes pode aparecer a anorexia, em todas as situações sócio-educativas pode aparecer o problema de aprendizagem, como um sintoma.

Da mesma maneira que não se confunde desnutrição com anorexia, tampouco pode-se confundir problema de aprendizagem-sintoma ou inibição com o quadro que o sistema sócio-educativo impõe na modalidade de aprendizagem do sujeito, cerceando suas possibilidades de aprender ou escamotear o conhecimento.

Muitas crianças não demonstram sintomas na aprendizagem, imersos em um sistema educativo deplorável, enquanto outros sintomatizam gravemente seu aprender, dentro de sistemas educativos “muito bons”.

Segundo Paín (1990), a escola depois da família converteu-se hoje no lugar escolhido para fabricar neuroses, que posteriormente são tratadas em escolas paralelas, que tornaram-se mutiladoras e uma forma de prisão.

Em cada pessoa existe uma modalidade de aprendizagem, que é uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para conformar o seu saber.

A modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operação que utiliza as diferentes situações de aprendizagem.

Segundo Fernández (1990), na modalidade de aprendizagem observa-se:

1. A imagem de si mesmo como aprendente;
2. Como agem fantásticamente as figuras ensinantes pai e mãe;
3. O vínculo com o objeto de conhecimento;
4. A história das aprendizagens, principalmente algumas cenas paradigmáticas que fazem a novela pessoal do aprendente que cada um constrói;
5. A maneira de jogar;
6. A modalidade de aprendizagem familiar;

A aprendizagem é um processo em que intervém a inteligência, o corpo, o desejo, o organismo articulados em um determinado equilíbrio. Mas, a estrutura intelectual tende também a um equilíbrio para estruturar a realidade e sistematizá-la por meio de dois movimentos que Piaget definiu como invariantes: assimilação e acomodação.

O organismo sustenta e cresce por meio de transações com seu ambiente, trata-se de um processo de adaptação, que acontece cada vez que um intercâmbio particular entre o organismo e o meio modifica o primeiro. A incorporação de substâncias nutritivas, a

alimentação, é um exemplo deste intercâmbio adaptativo. Analisando este processo de adaptação distinguindo-se de um modo conceitual: assimilação e acomodação.

Assimilação: O organismo para poder incorporar a seu sistema os valores alimentares das substâncias que absorve, transformando-as. Por exemplo, um alimento duro e com uma forma clara, no momento de começar a ser ingerido, será transformado em macio e amorfo. Ao ocorrer o processo de digestão, a substância perderá sua identidade original convertendo-se em parte da estrutura do organismo.

A assimilação é o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do ambiente alteram-se para serem incorporados à estrutura do organismo.

Acomodação: O organismo, ao mesmo tempo em que transforma as substâncias alimentícias, para poder incorporá-las, transforma-se também ele mesmo. Assim a boca (ou o órgão correspondente conforme a espécie), o objeto a ser mastigado e os processos digestivos devem adaptar-se às propriedades químicas e físicas particulares do objeto. Em síntese, a acomodação é o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se, de acordo com as características do objeto a ser ingerido.

Piaget observa que, os detalhes dos movimentos assimilativos ou acomodativos vão variando, há uma invariabilidade em sua apresentação, em qualquer processo de adaptação de todo ser vivo. Estas constantes proporcionam o vínculo fundamental entre a biologia e a inteligência.

“O operar intelectual em seu aspecto dinâmico, também é caracterizado pelos momentos de assimilação e acomodação. Assim, um processo inteligente, no qual a assimilação e a acomodação se achem em equilíbrio, sem que uma delas predomine excessivamente sobre a outra, constitui uma adaptação inteligente” (Piaget, 1983, p.15).

Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, quer dizer, uma assimilação do objeto por conhecer algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito. Igualmente, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, supõe um enfrentamento com as características do objeto, uma acomodação às demandas ou requerimentos que o mundo dos objetos impõe ao sujeito.

A constituição de diferentes modalidades nos processos representativos cujos extremos podem ser descritos como: hipoassimilação / hiperacomodação, hipoacomodação / hiperassimilação.

A hipoassimilação pode ser descrita como uma pobreza de contato com o objeto que redunde em esquemas de objetos empobrecidos, déficit lúdico e criativo.

A hiperacomodação tem como características a pobreza de contato com a subjetividade, superestimulação da imitação, falta de iniciativa, obediência acrítica às

normas, submissão. Lamentavelmente, a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa/ hiperacomodativa é a vedete de nosso sistema educativo, muitos alunos considerados “bons”, encontram-se nesta situação.

Na hiperassimilação acontece o predomínio da subjetivização, desrealização do pensamento e dificuldade de resignar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo que significa familiarmente, ainda que se aproprie individualmente, intervindo o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo do aluno e também do professor, mas o desejo é necessariamente o desejo do outro.

A inteligência processa por meio da elaboração objetivante, os movimentos de aproximação e apropriação do objeto, classificando, seriando e incluindo em alguma estrutura hierárquica e de classe, enquanto que o desejo tende a apropriar-se do objeto. No aprender, interatua a elaboração objetivante e a subjetivante.

O sintoma instala-se sobre uma modalidade e essa modalidade tem uma construção pessoal a partir dos quatro níveis (organismo, corpo, inteligência e desejo) da história pessoal e da significação dada à mesma. A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual vão se incluindo as novas aprendizagens.

Aprender é apropriar, a apropriação que se dá a partir de uma elaboração objetivante e subjetivante. A elaboração objetivamente permite apropriar-se do objeto ordenando e classificando. Por outro lado, a elaboração subjetivamente trata de reconhecer, de apropriar a partir de uma única e intransmitível experiência.

Diante deste contexto, pode-se exemplificar que, quando aprendemos o que é uma cadeira, ainda que se necessita a partir da história de trocas com cadeiras que cada um teve, das imagens, das lembranças e das fantasias sobre esse objeto.

REFERÊNCIAS

BATISTA, I. T. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1994.

BOCK, A. M. **Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1993.

- COUTINHO, M. T. da C. **Psicologia da criança**. 5ª edição. Belo Horizonte: Interlivros, 1998.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- GESELL, A. **Diagnóstico Del Desatolo**. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- LEMBO, J. M. **Por que falham os professores?** São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**. São Paulo: EPU, 1995.
- MIELNICK, I. **O comportamento infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- POPPOVIC, A. M. (coord). **Pensamento e Linguagem: programa de aperfeiçoamento para professoras**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Abril S/A Cultural e Industrial, 1990. Fascículo 6, p.116-117.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Loyola, 1998.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

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