V4 - N.12 - DEZEMBRO 2022

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol. 4, nº 12 (dez. 2022) - São Paulo: Educar Rede, 2022.

368p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10 53782

1.Educação. 2.Crianças – desenvolvimento. 3. Brincadeiras. 4. Alfabetização. 5. Latentes – desenvolvimento. 6. Creches. 7. Educação infantil. 8. Assédio na escola. 9. Assédio – prevenção. 10. Violência na escola. 11. Direitos humanos. 12. Imigrantes – Brasil. 13. Integração social. 14. Brincadeiras. 15. Jogos infantis. 16. Crianças – recreação. 17. Educação de crianças. 18. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 19. Escola – organização e administração. 20. Educação de crianças. 21.Musculação. 22. Língua brasileira de sinais – literatura infatojuvenil. 23. Educação inclusiva. Criança – deficiência no desenvolvimento. 24. Professores – formação. 25. Brincadeiras. 26. Jogos. 27. Educação física para crianças. 28. Depressão em crianças. 29. Psiquiatria infantil. 30. Alfabetização. 31. Fonoaudiologia. 32. Matemática recreativa. 33. Inclusão escolar. 34. Incapacidade intelectual. 35. Educação especial. 36. Tecnologia educacional. 37. Música e crianças. 38. Música na educação. 39. Arte na educação. 40. Educação inclusiva. 41. Pessoas com deficiência – orientação e mobilidade – Legislação. 42. Pessoas com deficiência - direitos fundamentais – Brasil. 43. Dança na educação. 44. Pessoas com deficiência- Legislação – Brasil. 45. Raciocínio em crianças. 46. Lógica. 47. Matemática (pré-escolar). 48. Ensino – Legislação – Brasil. 49. Capacidade motora em crianças 50. Psicomotricidade. 51. Inglês {estudo e ensino}. 52.São Paulo (SP) – estudo e ensino.53. Geografia – estudo e ensino 54. Migração – interna- São Paulo

CDD: 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB - 85598

EDITORIAL

COMO A LEITURA PODE MUDAR A SOCIEDADE

A leitura nos fornece a oportunidade de adquirir conhecimento, sabedoria, descobrir mundos novos, desenvolver uma capacidade analítica e crítica frente às situações de vida, e consequentemente, a possibilidade de atuação ativa na formação e no desenvolvimento do meio onde estamos inseridos. A leitura é essencial para adquirirmos mais conhecimento.

Mediante o conhecimento que adquirimos na leitura, temos nossas dificuldades diminuídas. Quanto mais eu leio mais conhecimento eu tenho, isso é cientificamente comprovado. Para ter êxito na vida é preciso gostar de ler e viajar, viajar há lugares que talvez nunca fossemos e que só foi nos permitido ir por meio dos livros. A leitura pode mudar muito à vida de alguém, a pessoa que lê tem uma compreensão que abrange melhor a realidade, a leitura faz com que o indivíduo seja mais crítico e mais ativo no mundo e na sociedade onde ele vive.

Cabe a cada um de nós incentivar o hábito da leitura. Devemos falar dos benefícios e da importância dos livros para amigos, parentes, crianças, jovens, adultos e idosos! Entendemos, que aqueles que não têm oportunidades terão grandes dificuldades, Já que seu conhecimento torna-se precário, não tendo uma visão mais extensa acerca dos problemas de seu cotidiano e do que acontece no país e no mundo.

A leitura é essencial, é a mais poderosa ferramenta para que possamos ter opiniões e nos posicionarmos com afinco. É a maior arma existente contra a ignorância, a alienação e a massificação. É a liberdade de pensamento e do raciocínio. É a independência.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista TERRITÓRIOS

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

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

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

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 4, Número 12 (Dezembro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

07 BRINCADEIRAS TRADICIONAIS
ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

17 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA NASCIMENTO

24 REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NA CRECHE
ALEXSANDRA MARTINS DA SILVA

34 BULLYING NA ESCOLA: DIGA NÃO!
ANDRÉIA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

42 POVOS MIGRANTES: DIFERENÇAS E PRECONCEITOS
CARLA DE MORAES DOMINGUES

51 A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DEBORA FERREIRA DA SILVA

60 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIREGINA SANTIAGO

68 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ERICA REJANE DOS SANTOS PLÁCIDO

78 A MUSCULAÇÃO NA REABILITAÇÃO DAS LESÕES DE LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR DO JOELHO CERTO
EVERTON REBECCA DOS SANTOS

89 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
FERNANDA DE MACEDO CANTANTE

100 TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR: DESAFIOS PARA ENFRENTÁ-LO NAS ESCOLAS
FERNANDA GONÇALVES LIMA

109 LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
FLÁVIA MARIA DOS SANTOS

120 BULLYING E AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
FLAVIO MARQUIORI JUNIOR

129 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISELLE LIMA BARROS SANTOS

140 GESTÃO DEMOCRÁTICA AMPLIADA
JANE AURORA COSME MAMPRIM

146 PARA SER PROFESSOR PROFISSIONAL E REFLEXIVO, É NECESSÁRIO FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?
JÉSSICA GOMES DE JESUS OLIVEIRA

SUMÁRIO

155 OS DIREITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO DIÁRIO
JOSÉ NIVALDO DOS SANTOS

172 QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL
JOSINEIDE TAVARES DE MELO

186 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO
LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA

202 DEPRESSÃO INFANTIL
LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO

210 A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
LUCIANO DOS SANTOS NUNES

227 O TRABALHO COM RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

235 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO
MARISTELA GOMES FERREIRA

243 AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MIKAELE RODRIGUES KAWAMURA

255 EMERGÊNCIA CLIMÁTICA – UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR
ORLANI NATAL RIBEIRO

264 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

272 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL
ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA

280 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SAMANTA DANTAS MACHADO GOMES

291 OS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA
SÉRGIO MARCITELLI PEREIRA

303 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA
SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO

312 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE
SUELI FERREIRA DE SOUZA

323 A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2020
SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

SUMÁRIO

332 A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DA APRENDIZAGEM; JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES

338 TRABALHANDO O CORPO NA ESCOLA PELA DANÇA
SUZE CORREIA DE MELO

348 EDUCAÇÃO INCLUSIVA
TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

355 EDUCAÇÃO DIGITAL
VANIA OTILIA CALDEIRA MENNELA

360 A GEOGRAFIA ESCOLAR DA SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL E O JUNHO MIGRANTE NO CONTEXTO DA ABORDAGEM APRESENTADA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO
VICTOR HUGO PAIVA DE JESUS OLIVEIRA

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças no espaço coletivo da creche, reconhecido como um contexto com possibilidades de aprendizagens, desde que organizado pelos educadores referências da infância, que acolhem os pequenos e estimulam seus desenvolvimentos. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho com o oferecimento dos brinquedos, para que sejam oferecidos nas turmas com intencionalidade pelas educadoras da creche, que deve utilizar também as materialidades para as explorações e investigações dos bebês e das crianças nos diversos contextos educativos. Tem-se como problema de a pesquisa querer saber, como o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços e tempos da creche na Educação Infantil? O objetivo geral deste estudo, foi apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços coletivos da creche. A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi a compreensão de que a creche é um equipamento importante para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, nesse sentido, precisa ser um espaço harmonioso de interações, culturais, que permitam às crianças trocas, com espaços organizados e que favoreçam às aprendizagens infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Ludicidade; Crianças; Interações.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos bebês e crianças na creche, instituição educativa que atende crianças de zero a três em seus espaços coletivos de socialização, é compreendido pelos professores da infância como um processo que pressupõe um conjunto de habilidades que favorece às aprendizagens infantis.

É nesse processo de aprendizagem que bebês e crianças na creche aprimora as diversas capacidades, a afetiva, a cognitiva, a social e motora, por meio de ações a partir da brincadeira e nela as interações que estabelecem nos tempos e espaços que são organizados nessa instituição educativa, por adultos cujo papel é de organizador, incentivador e estimulador de aprendizagens.

A elaboração desse estudo se justifica pela curiosidade em buscar compreender como ocorre na creche o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Compreendendo que os adultos educadores, desempenham papéis relevantes nesse processo de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços coletivos da creche. Os objetivos específicos foram: descrever o atendimento dos bebês e das crianças de 0 à 3 anos na creche, caracterizar o contexto da creche e apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças na creche.

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve em querer saber, como o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços e tempos da creche na Educação Infantil?

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando a aquisição do repertório que possibilita a elaboração do estudo, nesse sentido, a realização da leitura de livros e artigos científicos foram necessários para escrever. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos vinte anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita a partir do ano 2002 até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo foi organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, sendo que o primeiro tópico irá apresentar o atendimento aos bebês e as crianças de 0 à 3 anos, descrevendo as orientações legais para este atendimento, de acordo com a legislação. O segundo tópico, trará a caracterização do contexto da creche, tendo como intencionalidade apresentar seus espaços e tempos. E no terceiro tópico apresenta-se o desenvolvimento dos bebês e das crianças na creche, em seus aspectos afetivo, social e psicológico, ou seja, de forma integral.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma prática educativa em que os bebês e as crianças são protagonistas da construção de aprendizagens.

O ATENDIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS DE 0 À 3 ANOS NA CRECHE

O atendimento as crianças de 0 a 3 anos é feito em creche, instituição que atende os bebês e as crianças em horário integral, possibilitando atividades que envolva o cuidar e o educar de forma indissociável, pois um aspecto complementa o outro e tem grande importância para o desenvolvimento das crianças na creche.

Esse atendimento pressupõe acolhimento aos bebês e crianças que chegam nesse espaço educativo logo no primeiro semestre do ano letivo, para eles é um espaço desconhecido, com pessoas desconhecidas e por este motivo é fundamental que no atendimento aos bebês e crianças um período de adaptação, para que aos poucos as famílias/responsáveis e os pequenos possam se adaptar ao ambiente e aos educadores referências de seus grupos.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 19) é importante para as pessoas que trabalham com as "crianças pequenas compreender a forma como a sua atividade individual encaixa-se na estrutura global dos serviços para famílias".

O atendimento às crianças pequenas está relacionado ao acolhimento dos bebês e crianças, sendo as pessoas que atendem os pequenos buscarem parcerias com às famílias, para que o trabalho seja desenvolvido favorecendo o bem-estar das crianças.

Na creche segundo Wajskop (2001) o atendimento para os bebês e crianças pequenas deve promover:

> A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (WAJSKOP, 2001, p. 18).

Compreendeu-se que a creche possibilita um atendimento pautado com objetivos claros e intencionais que devem contribuir para o desenvolvimento total das crianças de até 3 anos, levando em consideração a própria criança cuja a concepção é de que seja completa e ativa, ou seja, tem seu modo de ser atrelada a um grupo social ao qual faz parte e interage.

Os bebês e as crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche tem sua expressividade, aspecto relevante e que tem que ser considerado durante as vivências que vier desenvolver nesta instituição.

A creche se constitui como um ambiente que estimula os bebês e as crianças a desenvolverem habilidades e assim construir aprendizagens, nesse sentido, faz-se necessário também que estes pequenos sejam assistidos por profissionais da educação e que estes tenham um plano de ações diárias para envolver essas crianças em vivencias e experiências.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 24) um aspecto essencial no atendimento dos bebês e crianças na creche "consiste em certificar, por um período de tempo o mais longo possível, que a criança esteja feliz".

Ressalta-se que o atendimento aos bebês e crianças pelos adultos na creche, precisa ser afetuoso, esse afeto pressupõe um ambiente seguro e que promova a felicidade dos pequenos, porque criança feliz se desenvolve melhor.

Segundo Cavicchia (2000) na creche os bebês e as crianças revelam seu esforço em compreender:

> O mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças constroem o conhecimento a partir da interação que estabelecem com as outras pessoas e o com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto de um trabalho intenso de criação, significação e ressignificação (CAVICCHIA, 2000, p. 40).

A creche se apresenta como um ambiente que proporciona de forma intencional o desenvolvimento integral dos bebês e crianças de até 3 anos, porém faz-se necessário ter uma concepção de infância pautada no público alvo que atende, pois, compreender o jeito particular dos bebês e crianças construírem o conhecimento é um desafio para a creche e seus profissionais.

Nesse sentido, todas as ações a serem desenvolvidas com os bebês e crianças na creche, devem ser planejadas no sentido de proporcionar a eles um ambiente seguro, saudável e estimulador de seu desenvolvimento.

Tem-se na creche a linguagem do brincar, que também é conhecida como a linguagem da infância, dessa forma todas as atividades desenvolvidas pelas crianças na creche pressupõem interações, pois é um elemento de desejo das crianças pequenas.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 24) “a contribuição do brincar para o desenvolvimento dos bebês e crianças é um tema que ilustra bem o efeito pêndulo”.

Na creche, o conhecimento circula a partir das interações estabelecidas com o meio, com as crianças e com os adultos, durante as interações proporcionadas pelo brincar. Este por sua vez, leva os bebês e crianças a pensarem sobre o mundo a sua volta, dando significado ao contexto da creche.

Segundo Solé (2003) é na creche que os bebês e crianças aprendem os seus primeiros:

> Conhecimentos sobre as relações sociais, nesse espaço elas adquirem também os conhecimentos de valores morais, que se dão por meio de atividades planejadas de forma intencional por parte de uma equipe profissional da educação e do professor, com essas atividades as crianças adquirem também habilidades intelectuais e motoras. Na creche as crianças irão desenvolver diversas habilidades que contribuem para o desenvolvimento, tais como: coordenação motora fina e grossa, valores da cultura local e global, socialização com os pares e com os adultos, bem como o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual (SOLÉ, 2003, p. 78).

Caracterizada como um contexto educativo, a creche é uma instituição que atende as crianças de 0 a 3 anos, para envolvê-las em vivencias pedagógicas com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral dos pequenos.

A creche também favorece os bebês e as crianças uma vivência social, devido às atividades que são parte da rotina infantil nesse espaço, que busca a todo o momento a aprendizagem da vivência interpessoal entre as crianças. Essa interrelação aprendida na creche é importante do ponto de vista pedagógico e social visto que a criança é compreendida como um ser social que possui seu modo de ser pensar e agir referente a seu grupo de convivência.

Nesse sentido, a creche possibilita desde o seu ambiente, com as materialidades até as atividades desenvolvidas pelas crianças aprendizagens de descobertas do mundo em torno dos

bebês e crianças.

Portanto, no atendimento aos bebês e as atividades da creche deve ser cuidadosamente planejado, isso é importante, pois possibilita a eles meios onde possam se desenvolver, principalmente em relação a sua coordenação motora e a linguagem oral, duas habilidades consideradas essenciais para a aprendizagem dos pequenos.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE

A caracterização do contexto da creche é fundamental para a compreensão desse espaço coletivo que atende os bebês e as crianças, nesse sentido é relevante descrever a Educação Infantil, que se constitui como uma etapa da Educação Básica brasileira, atualmente é um ensino obrigatório e garantido por lei, a partir dos 04 anos. A Educação Infantil em sua estrutura atual se divide em creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos.

Segundo Oliveira (2010) as creches e as pré-escolas são definidas como equipamentos educativos com o:

> Desenvolvimento de ações educativas que integram os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões das crianças. A creche e a pré-escola devem respeitar a cultura da origem de cada criança. Devem partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos. São espaços de socialização, de vivências e de interações. A creche e a pré-escola devem ter ambientes culturais que propiciem a leitura e a escrita. Suas organizações dos espaços e tempos é importante para a educação, interação e construção do conhecimento das crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

Como espaço educativo a creche e a pré-escola, elaboraram seu Projeto Político Pedagógico para o direcionamento das ações como planejamento e projetos didáticos dos professores, que levam em consideração na hora de planejar a concepção de infância da escola para desenvolver a prática educativa junto com as crianças.

Na Educação Infantil, mais precisamente na creche o processo de aprendizagem acontece de acordo com as concepções que orientam a proposição do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) afirmam que:

> O processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato (SÃO PAULO, 2015, p. 35).

Na Educação Infantil, na creche o processo de aprendizagem é como uma construção pessoal, que acontece por meio da intermediação da relação com o meio, com a interação entre os colegas, com os adultos e com os elementos culturais que cada que cada um traz para o seu contexto.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem se constrói e se reconstrói a partir das interações que são propostas, por meio da organização dos espaços e tempos da creche.

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (2018, p. 68) ressalta que as “interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo

fragmentado que os bebês e crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral".

O contexto da creche é de grande importância para o desenvolvimento das crianças, que buscam um espaço/tempo para desenvolver habilidades que são necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

O contexto da Educação Infantil é descrito por Palácios (2007) como:

> Um ambiente escolar, que atende as crianças na faixa etária de zero a cinco anos. A creche e a pré-escola têm três protagonistas: as crianças, a família e os profissionais da educação. Por este motivo, a creche e a pré-escola deve ser uma instituição que forneça apoio social para aperfeiçoar as práticas educativas das famílias (PALACIOS, 2007, p. 41).

Compreendeu-se que o contexto da escola de Educação Infantil é caracterizado pelos espaços educativos que envolvem as relações educativas entre os bebês e as crianças, suas famílias e os profissionais da educação, nesse sentido, a creche, enquanto instituição escolar deve acolher as crianças e seus familiares para possibilitar um ambiente rico em aprendizagem, contribuindo com a educação que as crianças já recebem das famílias.

A Unidade Escolar Creche C. S. tem prédio próprio, em ótimo estado de conservação, com salas amplas, ventiladas, com boa iluminação, o mobiliário está em bom estado de conservação e é adequado ao tamanho dos bebês e crianças de 0 a 3 anos que são atendidas em seu contexto educativo. A escola tem 5 salas de referências por turno, sendo que são dois turnos de trabalho manhã e tarde, tem depósito de materiais pedagógicos e papelaria, uma sala para armazenar os materiais de limpeza, uma sala dos professores, com um refeitório, uma brinquedoteca, uma cozinha, uma quadra descoberta, uma secretária, uma sala da gestão, uma sala da coordenação, um pátio interno, um refeitório das crianças, são dois banheiros das crianças coletivos e dois banheiros dos adultos, também coletivos.

Os turnos e horários são: integrais das 07:00 às 18:00 horas. Suas condições materiais viabilizam as interações e as brincadeiras para as aprendizagens infantis.

O quadro de funcionários é composto por 21 professores, 6 funcionárias da limpeza, 4 cozinheiras, 1 diretor, 1 assistente de direção e 1 coordenadora pedagógica. O Projeto Político Pedagógico tem sua base nas legislações municipais e no Currículo da Cidade da Educação infantil, os projetos institucionais e os projetos didáticos das salas de referências são direcionados a preservação do meio ambiente, a horta pedagógica, a biblioteca circulante e ao brincar.

A situação econômica e social das crianças é heterogênea, em um extremo há crianças em situação financeira e cultural desenvolvida, em outro o contraste de famílias de baixo nível econômico e social.

O contexto educacional da creche é composto por salas de referências onde o grupo de bebês e crianças e seus professores se encontram para desenvolver a rotina do dia, sala da direção, sala da coordenação, sala de professores, brinquedoteca, parque, cozinha, refeitório, quadra e pátio.

O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NA CRECHE

O desenvolvimento dos bebês e das crianças são de grande importância para as aprendizagens na infância, porque permite que eles explorem o ambiente, as materialidades, estabelecendo relações entre o conhecimento que tem, com o novo conhecimento e assim poderão aprender sobre os temas do currículo infantil.

Com relação à importância do brinquedo, como materialidade, no desenvolvimento integral na infância, segundo Winnicott (2002) é possível afirmar que:

> No aspecto do desenvolvimento integral, é com o brinquedo que a criança amadura o composto nervoso, instrui a consciência, desenvolvem as práticas físicas (gestão e sentido do corpo, movimentação, manejo, capacidades comuns, amplas, etc.), as habilidades motoras comuns (forças, energia, agilidade e abrangência de deslocamento) e mais porque permite ao sujeito arrumar o corpo, possibilitando uma ótima evolução no ambiente (WINNICOTT, 2002, p. 35).

O desenvolvimento integral no brincar com brinquedos permite aos bebês e as crianças a participarem de novas ações, motivando, entre outras aptidões como a habilidade de perguntar e provar o jeito de pensar.

Compreendeu-se que o brincar com brinquedos é relevante para o progresso e aprendizado infantil na creche, pois funciona como uma motivação do jeito de aprender, devido ao prazer que as crianças sentem em brincar e interagir com novas informações que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Percebeu-se que o brincar com brinquedos se apresenta como atividade facilitadora de desenvolvimento, ele deve ser bastante utilizado, porque envolvem os bebês e as crianças no contexto com brinquedos que são recursos usados para propor oportunidade de desenvolvimento dos pequenos na creche.

Para Almeida (2000) a contribuição do brincar como vivência com brinquedos favorece os bebês e as crianças:

> Participar de ações inovadoras, incentivando entre outras, capacidades como o modo de perguntar e provar e o avanço da habilidade do cérebro. A brincadeira também favorece a busca de respostas para resolver desafios, pois ajuda na construção e na evolução das capacidades cerebrais (lembrança, concentração). Possibilita, ainda, a distinguir entre simbolismo e existência e ajuda a melhorar a fala (ALMEIDA, 2000, p. 35).

Nesse sentido, a importância do brinquedo para o desenvolvimento integral infantil, isso porque ele favorece meios para envolver os bebês e as crianças nas proposições direcionadas pelas educadoras da creche.

De acordo com Almeida (2000, p. 35) o brincar com brinquedos tem um amplo alcance, quando relacionado ao desenvolvimento integral, com habilidades e aprendizagem infantil, pois brincar com brinquedos é “parte efetiva para o desenvolvimento, com ele as crianças experimentam e vivenciam experiências que contribuem para o desenvolvimento integral”.

Foi possível compreender o reconhecimento do brincar com brinquedos nas instituições escolares, porque brincar é próprio dos fazeres infantis, que vivenciam momentos de prazer ao

desenvolver vivencias na creche, funciona como mola propulsora do desenvolvimento infantil e traz múltiplas contribuições para aprender na creche.

É importante ressaltar que os brinquedos, são materialidades que possibilitam o desenvolvimento na infância, mas é essencial que a educadora exerça seu papel de mediadora e elabore um planejamento de forma intencional, permeado do aspecto lúdico nos brinquedos e vivencie junto com os bebês e as crianças se aproximando dos contextos do currículo para que possam se desenvolver de modo integral, em seus aspectos motores, sociáveis e intelectuais.

Compreendeu-se que o brincar é caracterizado como metodologia e estratégias, que funcionam como elemento integrador e contribui para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, na creche, por meio das vivencias presentes nos recursos didáticos conhecidos por brinquedos e materiais de largo alcance.

Para Murcia (2005, p. 115) a ludicidade, com o brinquedo, é parte da concepção que busca explicar, o ato de brincar como um processo natural na vida de todas as pessoas, em diferentes fases de desenvolvimento. É por meio do ato de brincar, presente nos brinquedos que “bebês e crianças interagem consigo e com o outro, constrói normas para si e para o outro, criam e recriam a cada brincadeira o mundo. É através do brinquedo que bebês e crianças vão se construindo como sujeitos e se organizando nos espaços”.

Observou-se que o brincar é de grande importância para o desenvolvimento integral infantil, pois por meio dos brinquedos que são utilizados pelos bebês e crianças, é possível ao professor mediar as áreas de conhecimento do currículo infantil, possibilitando um espaço para que possam vivenciar situações de aprendizagem reais e contextualizadas.

De acordo com Oliveira (2012) o brincar com os brinquedos refletem:

> O desenvolvimento da personalidade infantil, porque durante o brincar a criança resolve situações-problema e elabora estratégias de ação frente às mesmas. A brincadeira é a re-presentação (reconstrução) dos de dentro e dos de fora do grupo, obrigando os participantes a procurarem soluções em função dos interesses do grupo. Ou seja, todos participantes têm de entrar em acordo com outras pessoas que experimentam e refletem diferentes formas de relação emotiva, percepção e valorização das situações (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

É importante também, que a educadora traga desafios para os bebês e as crianças ao mediar os temas com os brinquedos, dessa forma, as situações-problemas são excelentes para instigar o pensamento infantil, favorecendo a elaboração de estratégia para solucionar a mesma.

Segundo Almeida (2000) o brincar com brinquedos é importante porque favorece as aprendizagens cognitivas, mas também:

> Potencializa de forma progressiva a relação com os outros. Nela a criança assimila a linguagem da comunicação e as diferentes formas de estabelecê-la. Brincando, ela vive diferentes situações que envolvem sentimentos, atitudes e comportamentos (ALMEIDA, 2000, p. 21).

Interpretou-se que o brincar contribui com as aprendizagens cognitiva, motriz, grupal e social, estando mediado por meio dos brinquedos, pois são nesses momentos que ela pode vivenciar diversas realidades e compartilhar suas experiências com os colegas.

Vale acrescentar que o brinquedo, pode ser oferecido aos bebês e as crianças de forma

dirigida ou espontânea, favorecendo a socialização de forma natural já que eles gostam de estarem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do presente estudo percebeu-se que o atendimento aos bebês e as crianças na creche, tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral dos pequenos, desse modo em seu contexto foi possível observar os brinquedos que são essenciais para aquisição de habilidades na infância, assim as materialidades são entendidas como elementos essenciais que deve estar presente nos espaços internos e externos da creche. Com as explorações e vivenciais infantis em um ambiente estimulador, com uma diversidade de brinquedos e materialidades é possível favorecer as aprendizagens e conhecimento de mundo.

As pesquisas foram fundamentais para levantar a caracterização do contexto da creche, enquanto espaço educativo e de interação social entre os bebês e as crianças, com os adultos e com o ambiente, que são organizados para que favoreça a interação nesses espaços e tempos desse equipamento coletivo.

Compreendeu-se também, que a creche é fundamental para a infância, desde que proporcione espaços e tempos planejados com intencionalidades, que os educadores se envolvam no espaço e que entendam que na maioria do tempo os bebês e as crianças se sintam felizes na maioria do tempo, em que estão nesse espaço coletivo.

Considerou-se que os bebês e as crianças precisam de um espaço coletivo seguro, que seja acolhedor, estimulador de habilidades, por meio de brinquedos e materialidades que são organizadas para que as crianças investiguem e construam suas aprendizagens.

Portanto, conclui-se que, a creche é um equipamento importante para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, nesse sentido, precisa ser um espaço harmonioso de interações, culturais, que permitam às crianças trocas, com espaços organizados e que favoreçam às aprendizagens infantis. Compreendeu-se também que os educadores da infância, precisam acolher a diversidade de bebês e crianças, assim como suas famílias, acolhendo todas as manifestações culturais trazidas de fora da escola e ampliando as aprendizagens infantis, com muito diálogo, oferecendo materialidades para que possam construir a cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

CAVICCHIA, D. C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2000.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através de jogos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Creches, faz-de-conta & cia.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A. R. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2012.

PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo da Cidade da Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

WAJSKOP. G. **Creches: atividades para crianças de zero a três anos**. São Paulo: Moderna, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia conclusão 2004, pela FIT- Faculdade de Itapecerica da Serra; Graduação: Artes Visuais em 2022, pela Faculdade Educamais; Pós-graduação: Arte e Educação em 2018 Pela FACOL- Faculdade Orígenes Lessa; Pós-Graduação: Ludopedagogia, em 2022 Pela FAVENI- Faculdade Venda Nova Imigrantes.

RESUMO

Brincar é um direito legítimo da infância e representa um aspecto crucial do desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Este artigo pretende ajudar a compreender os benefícios da brincadeira e por que ela deve ser parte integrante da educação de crianças pequenas. O brincar como meio ou contexto no desenvolvimento da alfabetização precoce tem sido intensamente investigado nas últimas duas décadas. Durante o artigo pode se notar que há uma conexão entre o jogo imaginativo e a alfabetização, e também que fatores ambientais físicos e sociais podem influenciar favoravelmente a qualidade do jogo e a aquisição da alfabetização durante os primeiros anos. Os autores que corroboram com o tema observam que ainda existem lacunas no conhecimento e que esta é uma área fértil para hipóteses que requerem mais investigação e construção de teorias. Além disso, a discussão das implicações sugere que esta área de pesquisa desfruta de uma comunicação dinâmica com a prática e as políticas na educação infantil e no desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Benefícios; Desenvolvimento; Infância.

INTRODUÇÃO

A instrução direta em habilidades básicas de alfabetização é recomendada como um complemento às estratégias relacionadas ao brincar, presumivelmente mesmo para crianças em risco de não aprender a ler e de fracasso escolar.

As metas de alfabetização precoce com pedagogia lúdica são incorporadas a um conjunto mais amplo de metas para a educação infantil. A pesquisa em pedagogia lúdica busca contribuir com a educação infantil para interromper a oscilação do pêndulo entre o jogo livre e a instrução direta e outros métodos formais.

> [...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constituísse "objeto" de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento (MOLL, 1996, p. 70).

Portanto, a alfabetização deve ser agradável para as crianças na escola e por isso a brincadeira tem uma importância significativa durante o processo ensino aprendizagem.

Durante a brincadeira, as crianças esticam a imaginação. Eles criam jogos de faz de conta ou se perdem em mundos de mentira. As crianças apresentam soluções diferentes ao mesmo tempo que aumentam a sua confiança. Eles fazem suas próprias regras e aprendem como segui-las ou adaptá-las conforme necessário. Essas são habilidades úteis para navegar na vida e desenvolver relacionamentos com outras pessoas.

> Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as 10 perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como exercício (BORBA, 2007, p. 43).

O jogo simbólico é a habilidade de imaginar um objeto como outro. Por exemplo, um palito, um balde e pinhas podem se tornar uma colher de cozinha, uma panela e ingredientes saborosos. O jogo simbólico é uma parte importante do desenvolvimento saudável. Ele desenvolve habilidades de que as crianças precisam para aprender e resolver problemas no futuro. Também melhora a criatividade, o que contribui para o sucesso ao longo da vida de uma pessoa.

A brincadeira não estruturada é o momento em que as crianças dirigem suas próprias brincadeiras. Eles não estão vinculados a horários ou atividades dirigidas por adultos. Brincadeiras não estruturadas ajudam o cérebro da criança a se desenvolver de maneira positiva. Ele fortalece e aumenta as conexões neurais no cérebro. Esses são os caminhos do cérebro que usamos para pensar.

Brincadeiras não estruturadas também ajudam a construir e fortalecer o córtex pré-frontal do cérebro. Esta área influencia a forma como a criança aprende, resolve problemas e adquire conhecimento sobre o seu ambiente.

Quando os adultos se sentem oprimidos, recuamos para atividades que nos acalmam. Vamos à academia, cantamos karaokê com os amigos, caminhamos pela vizinhança, arrancamos as ervas daninhas do jardim ou jogamos um jogo de tabuleiro. Essas atividades são mais do que uma distração. Eles são uma forma de trazer a diversão de volta às nossas vidas e nos conectar com as coisas que nos ajudam a aterrar.

Os adultos que observam as crianças brincando podem ajudá-los a compreender melhor as emoções, dando-lhes nomes. Por exemplo, "Parece que você está nervoso por ir para a escola amanhã". Ouvir e fazer perguntas mostra às crianças que os adultos se importam. Comunica que seus sentimentos e experiências são importantes.

As crianças nascem programadas para aprender a linguagem. Desde o nascimento, eles desenvolvem habilidades de linguagem e alfabetização por meio de brincadeiras e interações. Bebês e crianças aprendem novas palavras quando os adultos descrevem o que veem, ouvem e fazem. Canções e poemas conectam sílabas a batidas. Isso ajuda as crianças a desenvolver habilidades de escuta e aprender sobre os sons nas palavras.

Conforme as crianças entram na escola, brincar continua a ser importante. A pesquisa mostra que os alunos prestam mais atenção ao seu trabalho após um intervalo não estruturado para brincar.

O processo de alfabetização implica na capacidade de compreender e produzir textos, onde o texto é uma unidade de sentido na multiplicidade de linguagens por meio das quais podemos nos expressar. Dito isso, compreender é a possibilidade de agir de forma flexível com o conhecimento e cabe ao desenvolvimento de operações cognitivas: associar, comparar, descrever, classificar, generalizar etc., e operações cognitivo-linguísticas como: explicar, argumentar, demonstrar, exemplificar, etc. como outros

Em sua tarefa de descobrir, explicar e transformar o mundo que lhe é próximo, o ser humano construiu hipóteses cognitivas que por sua vez são corroboradas ou descartadas a partir de sua “experiência” e este é um ponto nodal para pensar o processo de alfabetização: O conhecimento se constrói a partir da experiência e se for concebido, estamos em condições de afirmar que essa experiência envolve o corpo.

Viver para experimentar, “experimentar” corporalmente, é o que impulsiona a aprendizagem no processo de alfabetização e, agora, o organismo pode ser domado, ou o corpo que sente, que é rebelde, subversivo e provocador, sempre organiza sua resistência. O corpo que está imerso em um processo de aprendizagem está sempre pronto para “escapar”, desarmar códigos e territórios impostos e proporcionar novas e múltiplas construções de sentido. Porque o ser humano é um ser de projetos, um ser de compreensão, mas também de transformação; e porque traçar “linhas de voo” como “máquinas de luta criativas” é característico da criação humana.

Percebe-se então que o Lúdico pode influenciar de maneira significativa e positiva no processo de ensino aprendizagem.

EDUCAÇÃO LÚDICA

Anteriormente o papel do professor era transmitir conhecimentos e os educandos eram agentes indiferentes da aprendizagem, ou seja, o ensinar foi confundido com o transmitir, com isto não se levava em conta a necessidade real do aluno. Porém hoje o que se sabe é que a aprendizagem só acontece em decorrência do ensino, que só acontece pelo processo de busca do conhecimento e quando o educador tem uma ação facilitadora.

Winnicott (1975, p. 26) afirma que:

> O espaço lúdico permite ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: 'Se brincar é essencial é porque é brincando que o aluno se mostra criativo'. O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação a realidade.

No processo educacional cada aluno, passa a ser um desafio a capacidade do professor, que fica responsável em despertar nele o interesse pela aprendizagem. Sendo o jogo um instrumento de ensino e aprendizagem, neste contexto ele ganha espaço, pois, permite ao educador a condição de condutor e avaliador desta aprendizagem.

> O educar pela via da ludicidade sugere uma nova postura existencial, é preciso que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, de forma a estabelecer a relação entre o brincar e o aprender a aprender. (SANTOS, 2001, p.15).

Á medida que o lúdico mostra a contradição entre obrigação e prazer, o faz-de-conta que se interpõe por meio do lazer, revela a realidade. Por conseguinte, abre possibilidades pedagógicas amplas, pois os conteúdos das atividades de lazer podem ser altamente educativos.

Para o educador as atividades lúdicas servem como parceiras, na educação infantil, nessa medida, elas contribuem para que o processo de ensinar se torne agradável e permita que a criança aprenda de maneira espontânea e significativa. A esse respeito, sua importância, portanto, é evidente e indiscutível, contudo o fato é saber se de fato os professores sabem disto, o quanto o teórico e o pratica das interações lúdicas, nas práticas pedagógicas são essenciais neste processo de ensino e aprendizagem. Neste processo deve estar pautada sempre a relação, entre professor e aluno, aluno e aluno e professor e funcionário, para que as atividades pedagógicas desenvolvidas sejam capazes de atingir o objetivo de ter interações com mais qualidade.

Em toda história do homem seja ela individual ou coletiva é resultado do seu convívio social, pois o indivíduo cria maneiras de se relacionar com o mundo. É errôneo basear-se apenas no fator biológico, ao tratar de desenvolvimento sem levar em conta os diversos elementos e ações que são estabelecidas ao longo da vida. Por isto na formação individual de cada um, leva-se em conta sua interação com os objetos e com os outros seres humanos.

Tendo isto claro, o processo de aprendizagem é constante e não um fator isolado, por este motivo, é que cada estágio da vida tem desafios que contribui para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, o ser humano tem necessidade de ter contatos com outras pessoas para acrescentar e/ou construir novos conceitos.

Portanto as manifestações de interações só existem por causa de outro ser social, ou seja, devido as trocas e assim por diante. Para tratar das interações por meio do lúdico, vale ressaltar que o conhecimento não está no brinquedo e nem no sujeito, mas na interação entre ambos. E para formalizar a frase dita acima, de acordo com o dicionário Aurélio interação significa, "Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro". Então interagindo com os brinquedos ou professores e sofrendo a ação destes, a criança tem a oportunidades de ampliar sua capacidade de conhecer, isto é o processo de aprendizagem.

Há muito tempo a alfabetização foi entendida como "a habilidade de ler e escrever por meio da

decodificação de letras" e para as crianças aprenderem o sistema de escrita para fins de "exercícios rápidos", então, pode dizer que a alfabetização é definida como o processo cognitivo-criativo de compreensão e reelaboração do universo perceptivo-simbólico-imaginativo, produto da cultura de uma determinada etapa histórica. (F. Firabboni, 1985).

A transformação que ocorreu entre a compreensão da alfabetização como a capacidade de ler e escrever e a alfabetização como um processo cognitivo-criativo de compreensão e reelaboração da cultura como universo simbólico é extremamente importante.

REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil constituem ferramentas de suporte para a aprendizagem da criança e como instrumento principal do trabalho do professor durante o processo ensino aprendizagem.

Com a ausência dos jogos e das brincadeiras a criança acabará perdendo etapas importantes para o seu desenvolvimento, podendo consequentemente desenvolver estresse, agressividade e lentidão mental, segundo Dante (1998).

A psicologia provou que a participação dos jogos e brincadeiras no cotidiano da criança, trazem bons resultados na formação do "eu", ou seja, por meio da brincadeira a criança além de desenvolver diferentes aspectos como o afetivo, o social, o físico e o cognitivo, ao mesmo tempo aprende a compreender o mundo que a cerca.

Os jogos e as brincadeiras apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, nos quais a criança apropria-se de conhecimento de forma muito agradável e interessante.

De acordo com Dante (1998, p. 49):

> As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança.

As práticas lúdicas devem oportunizar o desenvolvimento, a aprendizagem, o conhecimento e a interação da criança com seus pares e os demais indivíduos com quem convive. Para garantir que isso aconteça, o professor deve atentar-se às limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre o conhecimento prévio da criança, por meio de sondagem, para uma atividade lúdica contextualizada e significativa.

Por meio da brincadeira a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Segundo Vygotsky (1989, p. 87), a "brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente". Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Piaget (1987, p. 6), faz uma reflexão de que "brincando a criança é capaz de assimilar o

mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta". Para esses pesquisadores do desenvolvimento infantil, o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DO BRINCAR E DO APRENDER

O brincar é uma das atividades fundamentais da criança. Por meio da brincadeira ela fala, elabora seus sentidos, busca compreender o mundo. O professor precisa ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

Cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o professor deve ter seus objetivos bem claros, segundo Piaget (1987).

O papel do professor durante o brincar deve ser de integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado ao lúdico.

Para que o lúdico tenha lugar assegurado no cotidiano das instituições educacionais, é fundamental a atuação do professor, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de mediador e facilitador de aprendizagens das interações entre as crianças assim como destas com os objetos de conhecimento.

As influências que o professor exerce sobre os alunos vão além dos conhecimentos que transmitem. Implicam na aquisição de valores, atitudes, hábitos que na relação professor-aluno, e vai além da sala de aula no processo de construção da personalidade individual e de percepção de mundo.

Segundo Morales (2006, p. 22) o professor pode ser "um bom modelo de identificação para seus alunos, deixando marcas em alguma dimensão de suas vidas". Ele aponta duas características essenciais para ser esse modelo de professor: "ser um bom professor e bem aceito pelos seus alunos".

Ser um bom professor requer conhecimento teórico, a competência para ensinar, preocupação com metodologias e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, para que haja construção de saberes e habilidades que valem para uma vida toda e não apenas no momento da aprendizagem.

Portanto, o professor que quer garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos precisa ter em mente a importância da afetividade envolvida nas relações de aprendizagem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo simbólico por meio do lúdico propicia uma experiência plena para a criança em desenvolvimento, seja brincando, jogando ou agindo ludicamente, ele estará inteiro e completo nesse momento, e são as próprias atividades lúdicas que o conduz para esse estado de consciência.

Portanto, o lúdico na educação representa um instrumento potencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita um aprendizado no qual o construir, o interagir e o vivenciar são apreciados.

O lúdico ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

Conclui-se então que por meio do lúdico na educação, conseguiremos uma escola melhor e mais atraente para as crianças, sendo necessário saber como adentrar ao mundo da criança; no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da matemática na pré-escola: Por que, o que e como trabalhar as primeiras ideias matemáticas.** São Paulo: Ática, 1998.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NA CRECHE

ALEXSANDRA MARTINS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil – No CEU CEI Uirapuru.

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças no espaço coletivo da creche, reconhecido como um contexto com possibilidades de aprendizagens, desde que organizado pelos educadores referências da infância, que acolhem os pequenos e estimulam seus desenvolvimentos. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho com o oferecimento dos brinquedos, para que sejam oferecidos nas turmas com intencionalidade pelas educadoras da creche, que deve utilizar também as materialidades para as explorações e investigações dos bebês e das crianças nos diversos contextos educativos. Tem-se como problema de a pesquisa querer saber, como o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços e tempos da creche na Educação Infantil? O objetivo geral deste estudo, foi apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços coletivos da creche. A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi a compreensão de que a creche é um equipamento importante para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, nesse sentido, precisa ser um espaço harmonioso de interações, culturais, que permitam às crianças trocas, com espaços organizados e que favoreçam às aprendizagens infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Ludicidade; Crianças; Interações.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos bebês e crianças na creche, instituição educativa que atende crianças de zero a três em seus espaços coletivos de socialização, é compreendido pelos professores da infância como um processo que pressupõe um conjunto de habilidades que favorece às aprendizagens infantis.

É nesse processo de aprendizagem que bebês e crianças na creche aprimora as diversas capacidades, a afetiva, a cognitiva, a social e motora, por meio de ações a partir da brincadeira e nela as interações que estabelecem nos tempos e espaços que são organizados nessa instituição educativa, por adultos cujo papel é de organizador, incentivador e estimulador de aprendizagens.

A elaboração desse estudo se justifica pela curiosidade em buscar compreender como ocorre na creche o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Compreendendo que os adultos educadores, desempenham papéis relevantes nesse processo de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços coletivos da creche. Os objetivos específicos foram: descrever o atendimento dos bebês e das crianças de 0 à 3 anos na creche, caracterizar o contexto da creche e apresentar o desenvolvimento dos bebês e das crianças na creche.

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve em querer saber, como o desenvolvimento dos bebês e das crianças nos espaços e tempos da creche na Educação Infantil?

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando a aquisição do repertório que possibilita a elaboração do estudo, nesse sentido, a realização da leitura de livros e artigos científicos foram necessários para escrever. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos vinte anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita a partir do ano 2002 até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo foi organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, sendo que o primeiro tópico irá apresentar o atendimento aos bebês e as crianças de 0 à 3 anos, descrevendo as orientações legais para este atendimento, de acordo com a legislação. O segundo tópico, trará a caracterização do contexto da creche, tendo como intencionalidade apresentar seus espaços e tempos. E no terceiro tópico apresenta-se o desenvolvimento dos bebês e das crianças na creche, em seus aspectos afetivo, social e psicológico, ou seja, de forma integral.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma prática educativa em que os bebês e as crianças são protagonistas da construção de aprendizagens.

O ATENDIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS DE 0 À 3 ANOS NA CRECHE

O atendimento as crianças de 0 a 3 anos é feito em creche, instituição que atende os bebês e as crianças em horário integral, possibilitando atividades que envolva o cuidar e o educar de forma indissociável, pois um aspecto complementa o outro e tem grande importância para o desenvolvimento das crianças na creche.

Esse atendimento pressupõe acolhimento aos bebês e crianças que chegam nesse espaço educativo logo no primeiro semestre do ano letivo, para eles é um espaço desconhecido, com pessoas desconhecidas e por este motivo é fundamental que no atendimento aos bebês e crianças um período de adaptação, para que aos poucos as famílias/responsáveis e os pequenos possam se adaptar ao ambiente e aos educadores referências de seus grupos.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 19) é importante para as pessoas que trabalham com as "crianças pequenas compreender a forma como a sua atividade individual encaixa-se na estrutura global dos serviços para famílias".

O atendimento às crianças pequenas está relacionado ao acolhimento dos bebês e crianças, sendo as pessoas que atendem os pequenos buscarem parcerias com às famílias, para que o trabalho seja desenvolvido favorecendo o bem-estar das crianças.

Na creche segundo Wajskop (2001) o atendimento para os bebês e crianças pequenas deve promover:

> A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (WAJSKOP, 2001, p. 18).

Compreendeu-se que a creche possibilita um atendimento pautado com objetivos claros e intencionais que devem contribuir para o desenvolvimento total das crianças de até 3 anos, levando em consideração a própria criança cuja a concepção é de que seja completa e ativa, ou seja, tem seu modo de ser atrelada a um grupo social ao qual faz parte e interage.

Os bebês e as crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche tem sua expressividade, aspecto relevante e que tem que ser considerado durante as vivências que vier desenvolver nesta instituição.

A creche se constitui como um ambiente que estimula os bebês e as crianças a desenvolverem habilidades e assim construir aprendizagens, nesse sentido, faz-se necessário também que estes pequenos sejam assistidos por profissionais da educação e que estes tenham um plano de ações diárias para envolver essas crianças em vivencias e experiências.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 24) um aspecto essencial no atendimento dos bebês e crianças na creche "consiste em certificar, por um período de tempo o mais longo possível, que a criança esteja feliz".

Ressalta-se que o atendimento aos bebês e crianças pelos adultos na creche, precisa ser afetuoso, esse afeto pressupõe um ambiente seguro e que promova a felicidade dos pequenos, porque criança feliz se desenvolve melhor.

Segundo Cavicchia (2000) na creche os bebês e as crianças revelam seu esforço em compreender:

> O mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças constroem o conhecimento a partir da interação que estabelecem com as outras pessoas e o com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto de um trabalho intenso de criação, significação e ressignificação (CAVICCHIA, 2000, p. 40).

A creche se apresenta como um ambiente que proporciona de forma intencional o desenvolvimento integral dos bebês e crianças de até 3 anos, porém faz-se necessário ter uma concepção de infância pautada no público alvo que atende, pois, compreender o jeito particular dos bebês e crianças construírem o conhecimento é um desafio para a creche e seus profissionais.

Nesse sentido, todas as ações a serem desenvolvidas com os bebês e crianças na creche, devem ser planejadas no sentido de proporcionar a eles um ambiente seguro, saudável e estimulador de seu desenvolvimento.

Tem-se na creche a linguagem do brincar, que também é conhecida como a linguagem da infância, dessa forma todas as atividades desenvolvidas pelas crianças na creche pressupõem interações, pois é um elemento de desejo das crianças pequenas.

Segundo Goldschmied e Jackson (2008, p. 24) “a contribuição do brincar para o desenvolvimento dos bebês e crianças é um tema que ilustra bem o efeito pêndulo”.

Na creche, o conhecimento circula a partir das interações estabelecidas com o meio, com as crianças e com os adultos, durante as interações proporcionadas pelo brincar. Este por sua vez, leva os bebês e crianças a pensarem sobre o mundo a sua volta, dando significado ao contexto da creche.

Segundo Solé (2003) é na creche que os bebês e crianças aprendem os seus primeiros:

> Conhecimentos sobre as relações sociais, nesse espaço elas adquirem também os conhecimentos de valores morais, que se dão por meio de atividades planejadas de forma intencional por parte de uma equipe profissional da educação e do professor, com essas atividades as crianças adquirem também habilidades intelectuais e motoras. Na creche as crianças irão desenvolver diversas habilidades que contribuem para o desenvolvimento, tais como: coordenação motora fina e grossa, valores da cultura local e global, socialização com os pares e com os adultos, bem como o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual (SOLÉ, 2003, p. 78).

Caracterizada como um contexto educativo, a creche é uma instituição que atende as crianças de 0 a 3 anos, para envolvê-las em vivencias pedagógicas com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral dos pequenos.

A creche também favorece os bebês e as crianças uma vivência social, devido às atividades que são parte da rotina infantil nesse espaço, que busca a todo o momento a aprendizagem da vivência interpessoal entre as crianças. Essa interrelação aprendida na creche é importante do ponto de vista pedagógico e social visto que a criança é compreendida como um ser social que possui seu modo de ser pensar e agir referente a seu grupo de convivência.

Nesse sentido, a creche possibilita desde o seu ambiente, com as materialidades até as atividades desenvolvidas pelas crianças aprendizagens de descobertas do mundo em torno dos bebês e crianças.

Portanto, no atendimento aos bebês e as atividades da creche deve ser cuidadosamente

planejado, isso é importante, pois possibilita a eles meios onde possam se desenvolver, principalmente em relação a sua coordenação motora e a linguagem oral, duas habilidades consideradas essenciais para a aprendizagem dos pequenos.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE

A caracterização do contexto da creche é fundamental para a compreensão desse espaço coletivo que atende os bebês e as crianças, nesse sentido é relevante descrever a Educação Infantil, que se constitui como uma etapa da Educação Básica brasileira, atualmente é um ensino obrigatório e garantido por lei, a partir dos 04 anos. A Educação Infantil em sua estrutura atual se divide em creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos.

Segundo Oliveira (2010) as creches e as pré-escolas são definidas como equipamentos educativos com o:

> Desenvolvimento de ações educativas que integram os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões das crianças. A creche e a pré-escola devem respeitar a cultura da origem de cada criança. Devem partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos. São espaços de socialização, de vivências e de interações. A creche e a pré-escola devem ter ambientes culturais que propiciem a leitura e a escrita. Suas organizações dos espaços e tempos é importante para a educação, interação e construção do conhecimento das crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

Como espaço educativo a creche e a pré-escola, elaboraram seu Projeto Político Pedagógico para o direcionamento das ações como planejamento e projetos didáticos dos professores, que levam em consideração na hora de planejar a concepção de infância da escola para desenvolver a prática educativa junto com as crianças.

Na Educação Infantil, mais precisamente na creche o processo de aprendizagem acontece de acordo com as concepções que orientam a proposição do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) afirmam que:

> O processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato (SÃO PAULO, 2015, p. 35).

Na Educação Infantil, na creche o processo de aprendizagem é como uma construção pessoal, que acontece por meio da intermediação da relação com o meio, com a interação entre os colegas, com os adultos e com os elementos culturais que cada que cada um traz para o seu contexto.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem se constrói e se reconstrói a partir das interações que são propostas, por meio da organização dos espaços e tempos da creche.

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (2018, p. 68) ressalta que as “interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral”.

O contexto da creche é de grande importância para o desenvolvimento das crianças, que buscam um espaço/tempo para desenvolver habilidades que são necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

O contexto da Educação Infantil é descrito por Palácios (2007) como:

> Um ambiente escolar, que atende as crianças na faixa etária de zero a cinco anos. A creche e a pré-escola têm três protagonistas: as crianças, a família e os profissionais da educação. Por este motivo, a creche e a pré-escola deve ser uma instituição que forneça apoio social para aperfeiçoar as práticas educativas das famílias (PALACIOS, 2007, p. 41).

Compreendeu-se que o contexto da escola de Educação Infantil é caracterizado pelos espaços educativos que envolvem as relações educativas entre os bebês e as crianças, suas famílias e os profissionais da educação, nesse sentido, a creche, enquanto instituição escolar deve acolher as crianças e seus familiares para possibilitar um ambiente rico em aprendizagem, contribuindo com a educação que as crianças já recebem das famílias.

A Unidade Escolar Creche C. S. tem prédio próprio, em ótimo estado de conservação, com salas amplas, ventiladas, com boa iluminação, o mobiliário está em bom estado de conservação e é adequado ao tamanho dos bebês e crianças de 0 a 3 anos que são atendidas em seu contexto educativo. A escola tem 5 salas de referências por turno, sendo que são dois turnos de trabalho manhã e tarde, tem depósito de materiais pedagógicos e papelaria, uma sala para armazenar os materiais de limpeza, uma sala dos professores, com um refeitório, uma brinquedoteca, uma cozinha, uma quadra descoberta, uma secretária, uma sala da gestão, uma sala da coordenação, um pátio interno, um refeitório das crianças, são dois banheiros das crianças coletivos e dois banheiros dos adultos, também coletivos.

Os turnos e horários são: integrais das 07:00 às 18:00 horas. Suas condições materiais viabilizam as interações e as brincadeiras para as aprendizagens infantis.

O quadro de funcionários é composto por 21 professores, 6 funcionárias da limpeza, 4 cozinheiras, 1 diretor, 1 assistente de direção e 1 coordenadora pedagógica. O Projeto Político Pedagógico tem sua base nas legislações municipais e no Currículo da Cidade da Educação infantil, os projetos institucionais e os projetos didáticos das salas de referências são direcionados a preservação do meio ambiente, a horta pedagógica, a biblioteca circulante e ao brincar.

A situação econômica e social das crianças é heterogênea, em um extremo há crianças em situação financeira e cultural desenvolvida, em outro o contraste de famílias de baixo nível econômico e social.

O contexto educacional da creche é composto por salas de referências onde o grupo de bebês e crianças e seus professores se encontram para desenvolver a rotina do dia, sala da direção, sala da coordenação, sala de professores, brinquedoteca, parque, cozinha, refeitório, quadra e pátio.

O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS NA CRECHE

O desenvolvimento dos bebês e das crianças são de grande importância para as aprendizagens

na infância, porque permite que eles explorem o ambiente, as materialidades, estabelecendo relações entre o conhecimento que tem, com o novo conhecimento e assim poderão aprender sobre os temas do currículo infantil.

Com relação à importância do brinquedo, como materialidade, no desenvolvimento integral na infância, segundo Winnicott (2002) é possível afirmar que:

> No aspecto do desenvolvimento integral, é com o brinquedo que a criança amadura o composto nervoso, instrui a consciência, desenvolvem as práticas físicas (gestão e sentido do corpo, movimentação, manejo, capacidades comuns, amplas, etc.), as habilidades motoras comuns (forças, energia, agilidade e abrangência de deslocamento) e mais porque permite ao sujeito arrumar o corpo, possibilitando uma ótima evolução no ambiente (WINNICOTT, 2002, p. 35).

O desenvolvimento integral no brincar com brinquedos permite aos bebês e as crianças a participarem de novas ações, motivando, entre outras aptidões como a habilidade de perguntar e provar o jeito de pensar.

Compreendeu-se que o brincar com brinquedos é relevante para o progresso e aprendizado infantil na creche, pois funciona como uma motivação do jeito de aprender, devido ao prazer que as crianças sentem em brincar e interagir com novas informações que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Percebeu-se que o brincar com brinquedos se apresenta como atividade facilitadora de desenvolvimento, ele deve ser bastante utilizado, porque envolvem os bebês e as crianças no contexto com brinquedos que são recursos usados para propor oportunidade de desenvolvimento dos pequenos na creche.

Para Almeida (2000) a contribuição do brincar como vivência com brinquedos favorece os bebês e as crianças:

> Participar de ações inovadoras, incentivando entre outras, capacidades como o modo de perguntar e provar e o avanço da habilidade do cérebro. A brincadeira também favorece a busca de respostas para resolver desafios, pois ajuda na construção e na evolução das capacidades cerebrais (lembrança, concentração). Possibilita, ainda, a distinguir entre simbolismo e existência e ajuda a melhorar a fala (ALMEIDA, 2000, p. 35).

Nesse sentido, a importância do brinquedo para o desenvolvimento integral infantil, isso porque ele favorece meios para envolver os bebês e as crianças nas proposições direcionadas pelas educadoras da creche.

De acordo com Almeida (2000, p. 35) o brincar com brinquedos tem um amplo alcance, quando relacionado ao desenvolvimento integral, com habilidades e aprendizagem infantil, pois brincar com brinquedos é “parte efetiva para o desenvolvimento, com ele as crianças experimentam e vivenciam experiências que contribuem para o desenvolvimento integral”.

Foi possível compreender o reconhecimento do brincar com brinquedos nas instituições escolares, porque brincar é próprio dos fazeres infantis, que vivenciam momentos de prazer ao desenvolver vivencias na creche, funciona como mola propulsora do desenvolvimento infantil e traz múltiplas contribuições para aprender na creche.

É importante ressaltar que os brinquedos, são materialidades que possibilitam o desenvolvimento

na infância, mas é essencial que a educadora exerça seu papel de mediadora e elabore um planejamento de forma intencional, permeado do aspecto lúdico nos brinquedos e vivencie junto com os bebês e as crianças se aproximando dos contextos do currículo para que possam se desenvolver de modo integral, em seus aspectos motores, sociáveis e intelectuais.

Compreendeu-se que o brincar é caracterizado como metodologia e estratégias, que funcionam como elemento integrador e contribui para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, na creche, por meio das vivencias presentes nos recursos didáticos conhecidos por brinquedos e materiais de largo alcance.

Para Murcia (2005, p. 115) a ludicidade, com o brinquedo, é parte da concepção que busca explicar, o ato de brincar como um processo natural na vida de todas as pessoas, em diferentes fases de desenvolvimento. É por meio do ato de brincar, presente nos brinquedos que “bebês e crianças interagem consigo e com o outro, constrói normas para si e para o outro, criam e recriam a cada brincadeira o mundo. É através do brinquedo que bebês e crianças vão se construindo como sujeitos e se organizando nos espaços”.

Observou-se que o brincar é de grande importância para o desenvolvimento integral infantil, pois por meio dos brinquedos que são utilizados pelos bebês e crianças, é possível ao professor mediar as áreas de conhecimento do currículo infantil, possibilitando um espaço para que possam vivenciar situações de aprendizagem reais e contextualizadas.

De acordo com Oliveira (2012) o brincar com os brinquedos refletem:

> O desenvolvimento da personalidade infantil, porque durante o brincar a criança resolve situações-problema e elabora estratégias de ação frente às mesmas. A brincadeira é a re-presentação (reconstrução) dos de dentro e dos de fora do grupo, obrigando os participantes a procurarem soluções em função dos interesses do grupo. Ou seja, todos participantes têm de entrar em acordo com outras pessoas que experimentam e refletem diferentes formas de relação emotiva, percepção e valorização das situações (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

É importante também, que a educadora traga desafios para os bebês e as crianças ao mediar os temas com os brinquedos, dessa forma, as situações-problemas são excelentes para instigar o pensamento infantil, favorecendo a elaboração de estratégia para solucionar a mesma.

Segundo Almeida (2000) o brincar com brinquedos é importante porque favorece as aprendizagens cognitivas, mas também:

> Potencializa de forma progressiva a relação com os outros. Nela a criança assimila a linguagem da comunicação e as diferentes formas de estabelecê-la. Brincando, ela vive diferentes situações que envolvem sentimentos, atitudes e comportamentos (ALMEIDA, 2000, p. 21).

Interpretou-se que o brincar contribui com as aprendizagens cognitiva, motriz, grupal e social, estando mediado por meio dos brinquedos, pois são nesses momentos que ela pode vivenciar diversas realidades e compartilhar suas experiências com os colegas.

Vale acrescentar que o brinquedo, pode ser oferecido aos bebês e as crianças de forma dirigida ou espontânea, favorecendo a socialização de forma natural já que eles gostam de estarem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do presente estudo percebeu-se que o atendimento aos bebês e as crianças na creche, tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral dos pequenos, desse modo em seu contexto foi possível observar os brinquedos que são essenciais para aquisição de habilidades na infância, assim as materialidades são entendidas como elementos essenciais que deve estar presente nos espaços internos e externos da creche. Com as explorações e vivenciais infantis em um ambiente estimulador, com uma diversidade de brinquedos e materialidades é possível favorecer as aprendizagens e conhecimento de mundo.

As pesquisas foram fundamentais para levantar a caracterização do contexto da creche, enquanto espaço educativo e de interação social entre os bebês e as crianças, com os adultos e com o ambiente, que são organizados para que favoreça a interação nesses espaços e tempos desse equipamento coletivo.

Compreendeu-se também, que a creche é fundamental para a infância, desde que proporcione espaços e tempos planejados com intencionalidades, que os educadores se envolvam no espaço e que entendam que na maioria do tempo os bebês e as crianças se sintam felizes na maioria do tempo, em que estão nesse espaço coletivo.

Considerou-se que os bebês e as crianças precisam de um espaço coletivo seguro, que seja acolhedor, estimulador de habilidades, por meio de brinquedos e materialidades que são organizadas para que as crianças investiguem e construam suas aprendizagens.

Portanto, conclui-se que, a creche é um equipamento importante para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, nesse sentido, precisa ser um espaço harmonioso de interações, culturais, que permitam às crianças trocas, com espaços organizados e que favoreçam às aprendizagens infantis. Compreendeu-se também que os educadores da infância, precisam acolher a diversidade de bebês e crianças, assim como suas famílias, acolhendo todas as manifestações culturais trazidas de fora da escola e ampliando as aprendizagens infantis, com muito diálogo, oferecendo materialidades para que possam construir a cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

CAVICCHIA, D. C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2000.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através de jogos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Creches, faz-de-conta & cia**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A. R. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2012.

PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo da Cidade da Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

WAJSKOP. G. **Creches: atividades para crianças de zero a três anos**. São Paulo: Moderna, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BULLYING NA ESCOLA: DIGA NÃO!

ANDRÉIA CRISTINA MARTINS DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela FAM – Faculdade das Américas e Professora de Ensino Fundamental I na Rede Pública Municipal da PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A prática do bullying tem sido pauta de estudos que envolvem as crianças e os jovens. É muito importante falar sobre esse problema, refletir suas causas e consequências e maneiras de prevenção. A abordagem que será dada neste artigo busca fazer intervenções não apenas do ponto de vista social, mas como ele se constrói no ambiente escolar e como a sociedade de forma geral pode lidar e combater tais práticas. Inicalmente vamos explicar o que é o bullying, como essas práticas se caracterizam como bullying ou agressão, tipos de bullying e ações preventivas dentro e fora do ambiente escolar. Para além de um estudo teórico, pretendemos trazer para o centro do debate questões práticas que visem o esclarecimento, a não propagação e o olhar atento para que tais práticas possam ser refletidas e, num futuro que esperamos ser próximo, não persistam ainda em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Tipos de bullying; Ações preventivas; Escola.

INTRODUÇÃO

Este assunto tem sido alvo de muitas discussões nas escolas e motivo de preocupação para muitos especialistas e principalmente por quem sofre com o bullying. Em outros gerais praticar o bullying significa manter práticas que visem a tortura ou a agressão física, mental ou psíquica de um indivíduo perante outro individuo, alvo de sua tormenta.

Não só no Brasil mas pelo mundo todo ouvimos falar sobre o bullying. O termo vem do inglês todo “bullying”, derivado da palavra “bully” (tirano, brutal). É considerada uma prática criminosa, prevista em Lei, e que pode gerar ao agressor uma penalidade e a quem sofre um buraco enorme de difícil reparo.

Sabemos que crianças e adolescentes estão numa fase onde há muitas transformações e

que conflitos nessa faixa etária são comuns, pois trata-se de uma fase de autoafirmação. Contudo, quando os desentendimentos são frequentes e partem para situações vexatórias e humilhantes, o primeiro start para o bullying passa a ser dado. A partir daí a intervenção de uma pessoa adulta ou de profissionais que possam dar orientações a agressor e vítima é fundamental.

O bullying pode ocorrer de forma silenciosa ou para todos os ouvidos, na presença de outras pessoas ou não, de forma mais indireta ou de forma direta, mas é importante que a sociedade possa discutir, entender, saber suas causas e consequências e, sobretudo, que sua prática não pode ser tolerada e admitida no ambiente escolar ou nenhum outro espaço de convivência de crianças e adolescentes. Pensando em todas essas questões, esse artigo tem por objetivo como a prática do bullying do ambiente escolar inicia, suas causas, consequências e ações que possam alertar, prevenir e conter práticas de violência, assédio e perseguição.

O QUE É BULLYING

Essa palavra costuma causar repulsa em muitas pessoas. Não é para menos. O bullying consiste em práticas que envolvem ameaça, intimidação, humilhação, exclusão, discriminação ou qualquer tipo de agressão verbal ou física, de forma direta ou velada, onde um indivíduo é exposto em sua perante outras pessoas. Na escola elas ocorrem com bastante e ele corresponde a um conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima.

Considera-se bullying uma intimidação sistemática com ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação clara e evidente, praticado de forma isolada ou em grupo contra uma ou várias pessoas, que geralmente são alvos do bullying com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima.

Estamos falando do bullying praticado no ambiente escolar mas ele pode ocorrer em qualquer ambiente onde existe o contato interpessoal, seja no clube, na igreja ou na própria família. Pouco a pouco o combate ao bullying vem ganhando espaço no centro do debate em escolas, na mídia e demais locais onde é possível falar de todas as consequências desastrosas que ele pode acarretar para a vida de uma pessoa. Isso se deve pelo fato de que essa prática tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no país e no mundo.

Na escola, por exemplo, as agressões geralmente são praticadas longe de pessoas que possam fazer intervenções a favor da vítima, fazendo com que o agressor tenha uma falsa sensação de que pode continuar. Normalmente ocorrem na entrada ou saída do prédio, ou ainda quando os professores não estão por perto.

Em geral o agressor age de forma maldosa. Ele tem consciência do mal que pratica, mas o faz por um ato egoísta e covarde. As pessoas que são alvo de suas agressões não gostam de suas atitudes, mas muitas se mantém em silêncio, pois agride como forma a manter destaque entre seu grupo. Os agressores pensam que serão mais populares e sentem a sensação de falso poder perante suas vítimas.

A prática do bullying é uma ação que deve ser levada as autoridades competentes e, quando constatado tais práticas, é passível de ir a instâncias superiores. Por isso é importante que a vítima não se cale e repasse a quem possa agir sobre essa questão.

PRÁTICAS CONSTANTES

O bullying pode ocorrer de forma direta ou velada e é traduzido como o ato de zombar, bater, cutucar, socar, ridicularizar, tripudiar, colocar apelidos, etc. Tais práticas podem ser feitas por um ou mais indivíduos, seja com objetivo de humilhar, intimidar ou agredir, física, mental ou emocionalmente a vítima. Geralmente ele é feito contra alguém que não consegue se defender ou entender os motivos que levaram para que a agressão ocorra. Diante dessa situação a vítima teme os agressores, seja por conta da suposta autoridade ou pela intimidação, direta ou indireta, do(s) agressor(es).

Não há lugar para que a prática do bullying aconteça: pode se na rua, na escola, na igreja, em clubes, no trabalho, etc. Muitas vezes é praticado por pessoas dentro da própria casa da vítima, ou seja, pelos seus próprios familiares ou parentes próximos.

Quando praticado por meios eletrônicos, o bullying passa a chamar-se “cyberbullying”, que nada mais são do que atos intimidatórios, intencionais e repetidos contra alguém praticados no meio virtual, como computadores e celulares. O cyberbullying pode ocorrer através de redes sociais, bate-papos, sites, e-mail, etc. Se o assédio virtual for intencional, sistemático e tiver o objetivo de difamar outra pessoa, além de ser caracterizado como cyberbullying também é passível de penalização. Para a justiça brasileira, o bullying está enquadrado em infrações previstas no Código Penal, tais como injúria, difamação e lesão corporal. Ainda não existe uma lei específica sobre o tema.

Na exposição virtual do cyberbullying, podemos citar tipos de atividades consideradas práticas expositivas fotos sem o consentimento da outra pessoa nas redes sociais com a finalidade de humilhá-la ou causar constrangimento, indiretas, formação de grupos em redes sociais com o objetivo de humilhar alguém, textos difamatórios com objetivo de espalhar boatos e fofocas comprometedoras e ofensivas na internet, divulgação de vídeos abusivos contra uma(s) pessoa(s) ou grupo, fazer-se passar por outra pessoa na internet (inclusive com uso do login da pessoa motivo do bullying), entre outros atos.

PERFIL DOS AGRESSORES E DAS VÍTIMAS

O perfil dos agressores pode variar, mas geralmente eles buscam vítimas que normalmente possuem alguma característica ou peculiaridade física ou social, fazendo desta pessoa alvo de suas chacotas, piadas e ironias. No geral o praticante de bullying tem personalidade hostil e agressiva. Muitos já foram vítimas da prática e, quando criança, recebem uma educação permissiva ou crescem em um ambiente hostil, sem a devida atenção de seus pais ou tutores.

Na escola é muito comum que os agressores intimidem outros alunos de forma contínua e

sistemática para teoricamente se sobressaírem perante os outros colegas como pessoas com ego elevado. É comum serem vítimas de bullying: alunos tímidos, novatos, com traços que fogem ao padrão, com excelentes notas ou bom comportamento em sala, justamente porque queriam estar no lugar daquela pessoa ou por motivo de suposta vingança dos menos estudiosos, etc.

Geralmente, as vítimas do bullying têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo, permanecendo muitas vezes caladas e sofrendo sozinhas. As vítimas de agressão física ou verbal ficam marcadas na escola e no seu íntimo, fazendo com que essa ferida fique aberta e possa perdurar por muito tempo em sua vida. Em alguns casos, a ajuda psicológica é fundamental para amenizar a difícil convivência com memórias tão dolorosas.

Uma grande maioria de agressores ainda não são punidos segundo estatísticas atuais, por isso falar sobre o tema e a conscientização é de suma importância para entender as causas e levantar as consequências do bullying na vida de uma pessoa.

TIPOS DE BULLYING E CONSEQUÊNCIAS

Existem vários tipos de bullying. Os principais são: verbal, onde a vítima pode ser submetida a apelidos, zombarias, chacotas, xingamentos, insultos; o físico, quando a vítima é submetida a chutes, socos, empurrões, beliscões, tapas; moral, quando ocorrem calúnias, difamações ou disseminação de rumores; e o psicológico, onde a vítima é submetida a total exclusão social, envolve aspectos que afetam o psicológico, por exemplo, chantagem, manipulação, exclusão, perseguição, etc.; material, quando o bullying é definido por ações que envolvem roubo, furtos e destruição de objetos pertencentes a alguém; ou sexual: nesse caso, o bullying é cometido por meio de abusos e assédios sexuais.

O indivíduo vítima de bullying pode apresentar alguns sinais como: recusa de ir para a escola, tendência ao isolamento, falta de apetite, insônia e dor de cabeça, queda no desempenho escolar, tremor. É muito comum também o isolamento social, a evasão escolar, entre outros.

Dada a importância de abordar o tema, o “Dia Mundial de Combate ao Bullying” é comemorado em todo o mundo no dia 20 de outubro. No Brasil, em 2016 foi instituído por meio da Lei nº 13.277, o “Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola”, comemorado em 7 de abril.

Ainda que as vítimas de bullying sofram agressões de uma pessoa isolada ou de um grupo, os casos de bullying não podem passam em branco no ambiente escolar e essas pessoas não podem deixar de ser punidas. Esse grupo pode atuar apenas como “espectadores inertes” da violência, o que de maneira indireta (e às vezes direta) contribui para a continuidade da agressão. A escola segundo a própria legislação tem o dever de cuidar e proteger o menor, em todas as esferas e circunstâncias.

AÇÕES PREVENTIVAS

Sabemos que o bullying pode deixar marcas profundas na vida da pessoa que é vítima desta situação. Quando falamos em ações preventivas no combate ao bullying precisamos entender que suas causas, muitas vezes, partem questões muito mais abrangentes que envolvem inclusive fatores psicológicos e sociais.

Como primeira ferramenta para o enfrentamento dessa questão o diálogo e a parceria entre as diferentes esferas sociais (escola – família – centros de saúde), juntamente com materiais de apoio que visam o esclarecimento, alertar e conscientizar sobre o fato são uma primeira tratativa para o assunto.

Embora a conscientização seja uma situação muitas vezes de forma enraizada, o trabalho preventivo deve ser feito durante o ano todo e amplamente debatido. O uso de materiais pedagógicos que visam falar sobre a questão, meios de prevenção, o desenvolvimento de trabalhos que visem promoção da saúde, o desenvolvimento de trabalhos para a promoção de uma cultura de paz, entre outros, são fatores que colaboram para a verificação do bullying no ambiente escolar e práticas para sua extirpação.

Pensar em “cortar o mal pela raiz” não é uma tarefa fácil, pois demanda uma série de medidas a serem tomadas, mas a escola, como espaço propício para ação e reflexão, pode tomar medidas que visem o debate e a reflexão sobre o tema, tais como: jogos e brincadeiras cooperativos com objetivo de propagar valores como respeito, tolerância; formar parcerias para a promoção do debate e a integração escola-família, entre outros.

É importante que quando uma situação de bullying seja identificada a família tem que tomar ciência, para que, juntos, possam buscar alternativas e soluções para essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying é um prática que requer uma análise ampla, social e psicológica. Na contemporaneidade vemos que o bullying é consequência de diversos conflitos que tem como origem as mudanças da sociedade e a inconstância de ações eficazes. São pensadas em muitas campanhas para refletir sobre a questão, mas é preciso repensar a forma como as relações sociais vem se constituindo. As relações de poder, no contexto escolar, são sustentadas por ações autoritárias, que muitas vezes coincidem com a falta de diálogo entre escola, família e sociedade.

Outro fator importante é a violência simbólica que a vítima de bullying sofre durante o assédio, reforçando manifestações de violência e excludentes no espaço escolar. Sendo assim, é sempre importante discutir formas de promover ações coletivas que resgatem o papel da escola no desenvolvimento humano, dada a fragilidade presente da nossa sociedade contemporânea.

O bullying esta presente na sociedade como uma forma de violência entre crianças e adolescentes e, antes que esses levem seus problemas para escola, protagonizando cenas de assédio,

chacota ou perseguição com outros jovens, é preciso que a sociedade como um todo possa estar atenta. Esse não é um papel apenas da escola, mas uma ação permanente de toda uma sociedade.

O bullying não pode ser visto de uma forma simplificada e que requer uma reflexão sobre as transformações sociais e sobre como as relações estão sendo constituídas. A violência e o bullying escolar, nesse sentido, são extensões de uma questão maior, social e psicológica. Sendo assim, políticas de combate ao bullying devem considerar a violência e suas causas desde uma perspectiva social.

Em um passado não tão distante, quando casos de bullying chegavam à justiça eram enquadrados em infrações previstas no Código Penal como injúria, difamação e lesão corporal. Hoje existe um direcionameto próprio e é importante que toda a sociedade seja esclarecida sobre seus atos e consequências, principalmente no ambiente escolar.

É importante que a sociedade como um todo, as instituições, os governantes, os pais e familiares tenham clareza sobre o que é e como funciona a prática do bullying nas escolas, buscando a proteção ao menor e o amparo à vítima. Quando notarem sintomas que possam dar suspeitas ou indícios de bullying contra crianças ou adolescentes, é importante conversar com a vítima e entender o que ocorre.

Ao fazer um acompanhamento constante, a menor percepção na diferença de comportamento ou atitudes o aluno vítima de bullying deve ser chamado para que possa falar. O processo de escuta é muito importante para a vítima e os responsáveis devem ser imediatamente contactados para uma conversa franca. Ações como essa certamente podem evitar constrangimentos futuros ou mesmo tragédias maiores.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GIULIATO, Mauro Volney. **Bullying nas escolas e suas conseqüências**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 1ª edição. São Paulo: 2020, p. 84-112.

GOMES, P. B. **Bullying: um desafio para nossas escolas**. São Paulo: Revista Querubim, 2011.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas: Verus Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBORIO, Renata Maria Coimbra. **Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, São Paulo, 2009.

MATOS, Margarida Gaspar de; GONÇALVES, Sonia M. Pedroso. **Bullying nas escolas: comportamentos e percepções.** Psicologia, saúde & doenças, v. 10, n. 1, p. 3-15, 2019.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª edição.** São Paulo: Martins Fontes, 1989

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. **Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, SP, volume 20, número 2, 2016.

POVOS MIGRANTES: DIFERENÇAS E PRECONCEITOS

CARLA DE MORAES DOMINGUES
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Unisa em 2014 e Artes Visuais Educa Mais em 2021; Pós-graduação em Ludopedagogia, pela Faveni em 2021; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações a respeito dos povos migrantes, que sofrem ainda muitos preconceitos. Um dos maiores desafios das sociedades modernas corresponde à integração entre grupos culturalmente diversos. Embora governos e sistemas educacionais em todo o mundo tenham desenvolvido estratégias sociais para mitigar esses antagonismos, agora provou ser o melhor em todos os contextos, defendem que a existência do preconceito tem sua origem em uma forma de interação em que um grupo majoritário não reconhece outro grupo, uma minoria, como merecedor de estima social, ou seja, como merecedor de acesso à esfera pública. Da mesma forma, apesar dos direitos formais dos cidadãos estrangeiros, seremos progressivamente reconhecidos, pois as emoções negativas e os estereótipos continuarão a ser reproduzidos, a sua integração nas sociedades continuará a ser um ideal distante.

PALAVRAS-CHAVE: Antagonismos; Estereótipos; Estratégias Sociais.

INTRODUÇÃO

Em um clima social contemporâneo de valorização majoritária de ideias democráticas e igualitárias, é notória rejeição de expressões abertas de comportamentos discriminatórios baseados em raça, religião ou etnia. Da mesma forma, é comum a discriminação de determinados grupos por diferenças culturais, por competirem economicamente em relação à oferta de mão de obra ou em benefício de recursos estatais, que podem se tornar manifestações racistas em determinadas circunstâncias sociais.

Como exemplo do exposto, inúmeras investigações mostram uma relação entre a percepção desfavorável da situação econômica e o preconceito em relação aos migrantes. Além disso, em períodos de crise econômica, grupos de migrantes tendem a ser considerados “inadmissíveis” e bodes expiatórios dos labirintos sociais da época.

No Brasil, particularmente nestas circunstâncias de crise, a mídia de maior alcance, socialmente definida como conservadora, tem circulado discursos que visam promover a expressão de declarações xenófobas contra certas minorias de outros países.

Segundo o Currículo da Cidade (2021, p.15):

> O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si mesmo e para sua família.

Da mesma forma, é evidente como o preconceito étnico utiliza aspectos particulares das minorias, conotando-os negativamente e utilizando-os como crenças legitimadoras de práticas discriminatórias. Além disso, diferentes aspectos contextuais, como correntes migratórias que dão visibilidade a determinados grupos de migrantes, marcos legislativos de regulação e políticas de integração/exclusão, crises econômicas e sociais e discursos hegemônicos- contribuem para a exacerbação dessas manifestações.

Nas últimas décadas, houve avanços em marcos legais menos restritivos voltados à inclusão de grupos de migrantes com ênfase na perspectiva de direitos humanos, esses direitos não foram realmente conquistados no exercício da cidadania. Nesse sentido, a verdadeira integração implicaria a cessação de comportamentos e representações discriminatórias profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

Nesse quadro, o estudo de preconceitos étnicos, continua sendo uma questão atual que, devido à evolução de formas mais encobertas e implícitas, exige o desenvolvimento de perspectivas e abordagens metodológicas específicas.

Tradicionalmente, o estudo empírico do preconceito étnico concentrou-se nas formas mais manifestas do fenômeno, captando formas extremas e intolerantes de racismo baseadas, por exemplo, na crença na superioridade genética do próprio grupo. No entanto, as desigualdades sociais e as práticas discriminatórias continuam a ser registradas

No caso do Brasil, há uma adaptação da escala de preconceito sutil e manifesto, mais em relação ao preconceito em relação à população de favelas e uma revisão que apresenta evidências sobre o desenvolvimento desse instrumento na América Latina. No entanto, neste momento, não encontram-se estudos psicométricos locais sobre a aplicação desta escala para a análise de preconceitos em relação aos migrantes.

CATEGORIA SOCIAL E RELAÇÕES INTERGRUPAIS

As relações intergrupais devem ser analisadas dentro do contexto cultural em que se desenvolvem. Entendendo a cultura como um conjunto de valores, crenças e normas compartilhadas por um grupo, observa-se que ela se institucionaliza formal ou informalmente, funcionando como um mecanismo de transmissão de seus conteúdos para novos membros do grupo. Dessa forma, garante de sua manutenção a longo prazo. Nesse processo, são transmitidos e perpetuados estereótipos, preconceitos e comportamentos discriminatórios em relação a determinados grupos sociais.

Tenho em mente as relações de poder estabelecidas em cada sociedade, ou o conteúdo transmitido pode se tornar um conjunto de práticas de exclusão social exercidas por grupos de maior poder, dos que são os grupos menos poderosos, estão fora do âmbito da justiça e das preocupações morais. Em um primeiro momento, a falta de reconhecimento do sofrimento causado ao outro deve-se ao fato de ele ser direcionado a recursos básicos ou impor relações nas quais, o respeito à justiça está ausente, enquanto o segundo está associado a eventos mais chocantes, diretamente relacionados à violação de direitos, direitos humanos e casos de extrema repressão política.

O exposto é relevante para compreender as relações intergrupais dentro de uma nação racial, étnica e socialmente diversa como o Brasil, em que as interações entre diferentes grupos têm sido caracterizadas por situações de desigualdade e exclusão social que tradicionalmente afetavam grupos de menor status e acesso à poder, e que, consequentemente, muitas vezes levou a manifestações de conflito intergrupal.

Um dos processos fundamentais na compreensão das relações intergrupais é o da categorização social. A segmentação do ambiente em categorias sociais cumpre uma função fundamental para a sobrevivência, pois permite orientar atitudes, ações e intenções comportamentais.

Em teoria, a identidade social deveria derivar do interesse, do orgulho e do sentir-se consigo mesmo. Isso assume o ponto de partida das chamadas viés endogrupais, que consistem na preferência por aquelas pessoas como categoria social compartilhada, mesmo quando esta categoria foi estabelecida sob um critério aparentemente trivial, em um fenômeno definido como paradigma de grupo.

PSICOLOGIA EVOLUTIVA, CULTURA E RELAÇÕES INTERGRUPAIS

A psicologia evolucionista tende a focar sua análise nas adaptações e, especificamente, em uma subclasse destas que compõem a natureza humana: os mecanismos psicológicos, especialmente os de cognição social e aprendizagem social. Esses mecanismos são esquemas de processamento de informações que existem para resolver problemas adaptativos de sobrevivência ou reprodução ao longo da evolução humana.

O contato social não se trata apenas de benefícios adaptativos, mas também envolve ceder a certos patronos, como conflito e transmissão de patógenos.

As emoções básicas influenciam diretamente o que é percebido pelos sentidos, afetando todo o processamento de informação subsequente e as ações dele derivadas. Nessa perspectiva, as emoções são concebidas como padrões adaptativos básicos que podem ser identificados em todos os níveis psicogenéticos como processos de comunicação a serviço da sobrevivência individual e genética. Nesse contexto, as respostas emocionais a pessoas de diferentes grupos sociais serão mediadas pela empatia ou preocupação com os outros.

A empatia deve ajudar a reduzir a manifestação de emoções carregadas negativamente associadas aos membros do exogrupo através da redução da estereotipia, do preconceito e da

discriminação intergrupal, atuando por sua vez como atenuante da presença de posições autoritárias ou de dominação social. No entanto, no caso das relações intergrupais, a empatia não é uma tendência individual, mas parece ser influenciada por estruturas sociais, políticas e culturais. O problema é que tais estruturas tendem a desencorajar a empatia entre grupos de alto e baixo status e inibem a formação de uma identidade comum.

Em termos de identidade social, poderíamos sugerir que um indivíduo tenderá a ser mais empático com os membros do endogrupo, sugerindo que quanto maior a intensidade de identificação com seu próprio grupo, maior a capacidade de ser empático com as pessoas do grupo. Da mesma forma, a reação emocional a uma situação negativa também dependerá da aparência percebida do outro e do papel que ele desempenha na situação. Se a pessoa afetada faz parte de seu próprio grupo, quanto maior a percepção de semelhança com ele, maior a probabilidade de perceber tal situação como mais injusta.

ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITOS E MULTICULTURALISMO

Os estereótipos são os exemplos mais estudados de categorização social e podem ser definidos como uma representação mental simplificada de alguma categoria de pessoa, instituição ou evento, que é compartilhada por um grande número de pessoas. Esses são um fundamento na realidade e isso confere grande utilidade em termos de abordagem cognitiva ao nosso meio social.

Estereótipos e preconceitos são tipicamente baseados em três características principais: idade, sexo e raça. Mais categorias sociais nem sempre são fáceis de identificar. Os conflitos intergrupais contemporâneos podem ser interpretados como expressão de dúvidas sobre a comunidade, incerteza e incapacidade de resolver vários problemas que afetam o país. Surgem dificuldades para a formação de diferentes identidades étnicas, dos grupos que habitam a nação, e reforçam os estereótipos e preconceitos a elas associados.

Pode-se sugerir que a construção de estereótipos e preconceitos está intimamente ligada aos processos de categorização, comparação e identificação social. Além disso, observa-se que a sociedade tende a estereótipos e preconceitos baseados em características sociais e étnicas, muitas vezes desconhecendo isso. Na ausência da consciência que se pode ter sobre estereótipos e preconceitos em relação a outros grupos, é analisado a partir do conceito de racismo moderno ou simbólico, por meio do qual se estabelece que mesmo aquelas pessoas que se definem como membros tolerantes e iguais de outros grupos raciais, especialmente aqueles de baixo status, refletem estereótipos e atitudes negativas em relação a eles, que inevitavelmente absorvem seu meio social.

Uma discussão a esse respeito sugere que esse tipo de racismo é mais difícil de detectar do que o racismo aversivo ou funcional, porque geralmente não é reconhecido abertamente. Além disso, o preconceito não é necessariamente baseado em antipatia ou rejeição, como demonstrado ou construído pelo sexismo benevolente, o que sugere que uma pessoa pode apresentar atitudes positivas em relação às mulheres e até mesmo atribuir características positivas em um contexto de subordinação. Também pode ocorrer com algumas relações étnicas, onde se estabelecem estereótipos

de diferentes categorias sociais que, no entanto, não têm uma conotação negativa.

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família “pequenas culturas” dentro das diversidades de nossa casa.

Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há uma grande quantidade de gírias, as quais não constam em dicionários da língua portuguesa, o que acaba ocasionando um grande problema nas avaliações e até em vestibulares, os quais exigem redações sem que os estudantes escrevam gírias.

Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como as gírias de acordo com o ambiente familiar. Nesse contexto os docentes devem atender a todas essas crianças, garantindo-lhes um ensino de qualidade, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e também evitando que as mesmas não sofram preconceitos e/ou rejeição pelo grupo.

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontram-se dificuldades como expressões regionais e as gírias. Nas crianças, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização em estados diferentes aos quais nasceram as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal, é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

Vários são os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar: a qualidade da educação, as questões de currículo, os projetos-pedagógicos, as relações professor-aluno e escola com a comunidade, a indisciplina, a violência dentro da escola, entre outros.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (PAULO FREIRE, 1996 p. 46)

Portanto, percebe-se que os educadores precisam assumir-se como seres sociais, aos quais estejam abertos a escutar seus alunos e atuarem como mediadores no processo ensino aprendizagem, respeitando as diferenças culturais.

De acordo com GIMENO SACRISTÁN, conforme citam MOREIRA e CANDAU (2010, p.14):

> A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo ‘ normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Pode-se perceber a grande preocupação em equilibrar a diversidade dos alunos com o cumprimento do currículo, sendo assim, é necessário que se estabeleçam práticas educativas que ao mesmo tempo em que atenda as diversidades, possibilite uma integração cultural com os conteúdos do currículo.

Para PEREZ GÓMES, apud MOREIRA e CANDAU (2010, p.15-16):

> [...] alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição especifica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Portanto, a multiculturalismo está presente no cotidiano da nossa sociedade e os educadores não devem continuar a negar as diferenças culturais, pois tal negação seria afastar a criança e o jovem de seu mundo simbólico, do que conhece e faz sentido para ele.

Em alguns países, como Espanha e França as gírias são conhecidas como linguajar característico de ladrões, assassinos, dentre outros. De acordo com Burke e Porter (1997, p.23),

> A linguagem dos mendigos, ladrões e outros não é só diferente, é particular, um meio de comunicação que o público, incluindo as possíveis vítimas e a polícia, poderiam ouvir por acaso mas seriam incapazes de decodificar.(grifo nosso) Uma formulação notável dessa teoria do jargão como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que afirma registrar o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro fala de uma assembleia geral de mendigos convocada para “mudar o jargão” (mutare il gergo del parlare) porque ele se tornara conhecido de um número expressivo de pessoas.

Vale ressaltar que para os autores as gírias têm as mesmas características que o Jargão, os quais fazem parte do multiculturalismo.

A CULTURA E SEU ESPAÇO NA SOCIEDADE

Segundo FARIAS (2012, p. 32) “cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada

e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc. Uma das capacidades que diferenciam o ser humano dos animais irracionais é a capacidade de produção de cultura, desse modo reproduzindo gírias, as quais não fazem parte do dicionário da língua portuguesa, o que pode ocasionar em problemas futuros de escrita.

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

A cultura não se resume apenas a conhecimentos, é ela uma rede complexa de elementos que dão significado ao mundo de um indivíduo, composta de diversos elementos e que caracteriza os povos pelo conjunto de fatores que compõe a sua sociedade.

Tudo que produzimos se torna nossa identidade cultural onde todos fazem parte incorporando no nosso dia a dia. Levamos para cada lugar no nosso meio com amigos, na escola com os professores e a alunos e na sociedade aonde compartilhamos, a nossa identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de migração não é, com algumas exceções, um processo individual. A família adquire um papel fundamental. A inserção e posição do indivíduo fora do grupo familiar condiciona o processo migratório, desde a tomada de decisão sobre qual o seu membro deve ou não migrar, as expectativas colocadas na aventura migratória, a inserção do migrante na sociedade de acolhimento familiar e a manutenção de vínculos com a sociedade de origem.

As famílias migrantes assumem um forte desafio pela incerteza que o processo migratório implica. A imigração atual é geralmente motivada pela busca de melhores condições econômicas, em outras ocasiões, o processo migratório se desenvolve na fuga da violência e perseguições políticas ou religiosas. Seja por uma razão ou por outra, a migração e suas consequências representam uma dura prova para o sistema familiar, que muitas vezes se decompõe, se transforma e, na maioria dos casos, se adapta às novas condições de vida. Porém, em muitos outros, o sistema familiar paga um pesado custo, que se expressa na desintegração deste novo país.

A procura da subsistência familiar, o desafio migratório, é assumido, na sua fase inicial, por um membro ou um casal de membros da família, desde que reunidas as condições para o reagrupamento familiar. A separação da família, afetiva e espacialmente, tem diversas e difíceis consequências para

o futuro reagrupamento. Sentimento de culpa por ter deixado os filhos ou alguns deles em seu país de origem causaram muitos conflitos em nosso país, o que acaba influenciando no acolhimento dentro das escolas.

Por outro lado, a chegada a uma nova cultura implica uma adaptação psicológica, bem como sociocultural. Os migrantes vivem em tensão constante que implica um esforço contínuo de adaptação e acolhimento na sociedade e nas escolas.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) **Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL, MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 13 dez. 2022.

BRASIL, MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 13 dez. 2022.

CURRÍCULO DA CIDADE. Povos Migrantes. **Orientações Pedagógicas**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2021.

FARIAS, M.S. **"Cultura e Identidade Cultural"**. Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 13 dez..2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania,** Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Lucinete Ornagui de, SILVA, Francisca de Assis. <http://books.google.com.br/books?isbn=8571399530> acesso em 12 dez. 2022.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**, Summus editorial, São Paulo, 1998.

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM

DEBORA FERREIRA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Castelo Branca (2013); Professora de Ensino Infantil – Rede Municipal, Professora de Educação Básica I – Rede Estadual.

RESUMO

Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras e os jogos configuram-se como rudimentos característicos do mundo infantil, desta forma, acham-se conexos ao mundo lúdico, como também ao especial mundo da criança, o que não os faz se afastarem do meio adulto. Pensando nisso, este artigo tem como meta ponderar acerca da importância do trabalho pedagógico dos docentes, invadindo o mundo da ludicidade voltado para o método de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. A concretização deste trabalho será possível graças a uma pesquisa de caráter bibliográfico que será edificada, tendo como aporte citações de estudiosos como: Vygotsky (1989, 1997), Lopes (2016) Barbosa (2008) Rousseau (1968) dentre outros estudiosos que dissertam proficuamente acerca da temática aqui proposta para debate. Assim, este estudo exibe uma abordagem preocupada com o fazer lúdico na educação Infantil, propiciando um olhar voltado para as atividades lúdicas que devem ser trabalhadas constantemente em salas de aulas dessa faixa etária. Por meio do estudo e da coleta dos dados, pode-se perceber que a ludicidade favorece o método de ensino e de aprendizagem e ainda colabora para a socialização infantil, ensinando, por meio de seu contexto regras e aumentando a percepção do saber, mostrando-se de extrema relevância para a prática docente, especialmente, quando se fala da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Pedagogia; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco evidenciar a importância do trabalho com os jogos lúdicos em atividades nas salas de aula, especialmente quando se fala da Educação Infantil, pois tal trabalho promove a educação de cada sujeito por meio da ludicidade, tornando a aula mais profícua e deleitosa. Assim, busca-se, ainda, dissertar acerca do lúdico e de toda a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos dessa faixa etária supracitada.

O termo lúdico exibe como origem a língua latina, sendo representado pelo termo “ludus”, o qual significa “jogo”. Contudo, como salienta Almeida (2009, p.1), “poderia significar somente jogar, [...] podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas”,

Desta forma, entende-se a brincadeira como uma importante atividade lúdica, além de ser também a brincadeira uma atividade humana, com a qual as crianças aprendem de forma espontânea, configurando-se como uma forma tanto de viver quanto de recriar as múltiplas atividades e vivências socioculturais que vivem com os adultos que as enredam.

Por meio de atividades lúdicas unem-se a imaginação, as fantasias e a realidade infantil, contribuindo para que as crianças aprendam interatuando e conseguindo alcançar novas interpretações e produções edificadas em seus convívios com as outras em seu mundo infantil.

O trabalho docente com o lúdico em sala de aula pode propiciar uma aprendizagem deveras importante e expressiva, contribuindo para a constituição de novos saberes.

Pensando nisso, este estudo buscará investigar a importância desse trabalho com o uso dos jogos, como ferramenta lúdica, tendo-a como imprescindível na prática docente na educação Infantil, tendo ainda como objetivos específicos entender e avaliar a relevância do trabalho com a ludicidade voltado para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor infantil, e avaliar ainda qual seria a melhor maneira para o docente aproveitar tal metodologia em sua sala de aula.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o lúdico sempre esteve presente no dia a dia da criança, mostrando-se de extrema importância para que ela chegue ao seu aprendizado. Assim, tanto os jogos lúdicos quanto as brincadeiras, por estarem presentes em seu dia a dia, fazem com que a criança construa deleitosamente o seu embasamento, desde a fase em que aprende a escrita até abranger o mundo em que vive.

De acordo com os pensamentos de Vygotsky (1998, p.121):

> O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Como podemos perceber esse processo é desde o nascimento da criança, quando ela fica brincando com as próprias mãos, e logo após com os cabelos da mãe, colar, brincos etc., com o tempo ela coordena os seus movimentos voltados para a brincadeira, assim interagindo com os outros (VYGOTSKY, 1998, p.121).

O autor ainda salienta em seus apontamentos que, “[a] brincadeira, o uso de jornais, artes e a prática religiosa tendem, por diversas, mas aliada aos métodos, para uma unificação e interação geral da personalidade”.

Segundo a acepção de Barbosa (2008, p.12):

> A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora [...], ou seja, quando a criança brinca ela transforma o mundo com sua imaginação, mas se ela não tiver a ludicidade em sala de aula, não haverá a criatividade de pintar, desenhar, criar histórias. A infância é a idade das brincadeiras das criatividades, por isso podemos acreditar que por meio delas que as crianças se satisfazem em grande parte de seus desejos, pois sendo um meio privilegiado de inserção na realidade.

Consegue-se, pois, de maneira clara compreender que as brincadeiras servem de ligação entre a importante relação do sujeito com sua realidade interior e a relação do sujeito com a sua realidade externa ou partilhada.

Desta forma, Vygotsky (1991, p.256) cita que “a brincadeira apresenta três aspectos muito relevantes para a vida da criança que são: a imitação, a regra, e a imaginação, que está sempre presente em qualquer brincadeira que as mesmas possam inventar”.

Assim, afiança-se que o lúdico usado nas aulas da Educação Infantil se configura como uma ferramenta de extrema importância, sendo indispensável para o aprendizado de toda criança, pois, quanto mais o lúdico se fizer presente nas salas de aulas, mais as crianças poderão assimilar o conteúdo ministrado e chegar a sua aprendizagem.

Ao brincar, toda criança, diariamente passa a aprender. Na sala de aula, isso não se faz diferente, dessa forma, o ensino lúdico permanece conexo ao dia a dia da Educação Infantil, tornando-se um caminho para a aprendizagem infantil, promovendo uma aprendizagem deleitosa e sem qualquer padrão de esforço do educador, o qual tem seu trabalho facilitado com tal prática.

Barros (2009, p.34), em seu livro denominado de “Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, salienta claramente que “Percebeu-se a grande preocupação dos professores, especialmente no período final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da Criança, reduzindo seus espaços de brincar.”

Para a autora, mostra-se imprescindível que os docentes trabalhem sempre com o aporte da ludicidade, permitindo com isso um trabalho que envolve a coordenação motora, colaborando para um melhor desenvolvimento da criança, acatando-os como sujeitos proeminentes do método de aprendizagem.

O RCNEI (1998), em seu teor, assinala claramente a importância de que a escola se aproprie de seus espaços escolares, sejam eles os espaços internos como os externos, para propiciarem aos alunos as atividades educativas, estabelecendo e contribuindo para que se chegue ao conhecimento prévio de cada aluno.

Segundo Barroso (2008, p.11):

> O brincar é uma atividade espontânea e natural da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, desperta emoções e sensações de bem-estar, libertar das angústias e funciona como escape para emoções negativas ajudando a criança a lidar com esses sentimentos que fazem parte da vida cotidiana (BARROZO 2008, p.11).

De acordo com Vygotsky, o ato de brincar tem um importante papel voltado para a composição do pensamento infantil. Para o estudioso, “através do brincar que o discente reproduz o discurso externo e o torna público, assim construindo seu pensamento”.

Segundo o autor (1984, p.128):

> Os jogos e as brincadeiras são por si só uma ligação da aprendizagem. As regras e a imaginação oferecem as crianças comportamentos além dos repetidos. Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto obviamente contribui de maneira especial para o seu desenvolvimento. Percebe-se que as crianças de hoje em dia procuram alguma atividade prazerosa, pois caso contrário ela perde o interesse por aquela atividade sem qualquer estímulo para ela (VYGOTSKY, 1984, p.128).

Tendo em vista os teores do RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser”.

Rousseau (1968, p.11), por sua vez, salienta que:

> As crianças têm um modo de ver, sentir e pensar e aprendem através da sua própria conquista ativa, ou seja, quando elas envolvem de uma maneira que corresponde à sua euforia natural. É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (RCNEI, 1998 p.29).

Assim, entende-se que compete ao educador indicar circunstâncias apropriadas para provocar na criança curiosidade, estimulando ainda a edificação de seu aprendizado. Com isso, compreende-se que todo o imaginário parte inicialmente do educador, o qual dá liberdade ao aluno para desfrutar das brincadeiras inseridas no decorrer das aulas e, com isso, elas passam a desenvolver a sua capacidade criativa, adquirindo mais autonomia para pensar e decidir.

Entende-se que a infância se configura como um período de descobertas, de sonhos e do mundo imaginário, assim, de acordo com Lopes (2006, p.110):

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação

Por meio das brincadeiras, as crianças passam a desenvolver determinadas competências importantes, como por exemplo, sua atenção, a capacidade para trabalhar com a imitação, sua memória, mais imaginação, amadurecendo, ainda, determinadas disposições de socialização por meio do intercâmbio, do emprego e da experiência de lidar com as regras e os desafiadores papéis sociais.

De uma forma ou de outra, tal fato tem enfraquecido o sentido da brincadeira no meio educacional. Assim, compreende-se que o educador jamais pode somente introduzir a brincadeira em suas aulas pelo simples brincar naquele momento, tendo sim que o fazer esperando que, com isso, a criança passe a ter mais curiosidade pela brincadeira desenvolvida e pelo aprender.

Para Martini (2007, p.4): “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física”.

Desta forma, o lúdico necessita permanecer em todas as fases do cotidiano escolar infantil. Entende-se ainda no pensamento do autor que, quando o aprendizado se faz acompanhado pelo trabalho lúdico, ele se mostra deleitoso, passando a despertar na criança a curiosidade, aumentando

ainda a sua atenção e seu interesse.

De acordo com Bohm (2014, p.2):

> Percebe-se que as brincadeiras estão presentes no cotidiano da criança, pois é uma fase fundamental e importante para a sua evolução. Sabendo que a escola é um dos principais objetivos para a socialização entre si. Os meios de comunicação como, por exemplo: a televisão, os celulares e a internet ganharam uma propensão muito grande dentro do ambiente familiar, fazendo com que desde pequenos fôssemos interagindo e usando essa tecnologia como a principal fonte de lazer (BOHM 2014, p.2).

Hoje em dia, com a tecnologia, as crianças já não brincam mais como antigamente, tendo a sua atenção presa em aparelhos como celulares, tablets, notebooks e outros que só atrasam o lado comunicativo infantil.

De acordo com o autor supracitado:

> Dessa forma aquelas brincadeiras da época dos pais vêm sendo esquecidas. Um fator que contribuiu para isto acontecer é certamente a ausência dos pais, onde eles estão focados no trabalho, no crescimento pessoal e profissional para que assim possam oferecer melhores condições de vida para a sua família (BOHM 2014, p. 2).

Entretanto, a escola também necessita participar e buscar interatuar com as famílias de seus alunos, elucidando a elas que sua presença, seu importante incentivo e sua participação se mostram de grande acuidade para que seus filhos alcancem uma profícua melhora intelectual.

A escola tem seu papel importante, o qual por meio de seus educadores deve ter como objetivo, de acordo com os apontamentos de Piana (2009, p.6), [...] fazer da escola um local onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender".

Segundo Bohm (2014, p.4):

> As brincadeiras e os jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança (PIAGET 1976 apud DAMASCENO et al, s/d, BOHM 2014, p. 4).

Todo ser humano, um dia, já foi uma criança, a qual pulava, corria, gritava, vivia e experienciava o seu dia a dia. Com isso, ao voltar ao seu passado, todos relembram o quão divertido era ser uma criança. Desta forma, de acordo com Aragão (2012, p.41) "[...] tenham em mente que é através das ações, do fazer, pensar e brincar, que o ser humano vai construir seu conhecimento e desenvolver suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto".

Desta forma, é por meio tanto do jogo quanto do brinquedo e ainda das brincadeiras que o educador consegue fazer com que seus alunos passem a experimentar imaginar, criar, aprender, fazer de conta, medir, dentre outros exercícios. De acordo com a RCNEI (BRASIL, 1998), "se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica".

Com isso, afirma-se que o trabalhar em sala de aula com a ajuda do brincar traz ao aluno a autoconfiança necessária, promovendo todo o seu importante autoconhecimento.

> Muitos profissionais da área da educação relatam que as crianças aprendem mais e de forma mais rápida quando envolve jogos ou brincadeiras no processo educativo, sendo este um fator bastante relevante para a atuação e planejamento das atividades educacionais e que devem ser aderidos pela educação de forma geral (BOHM 2014, p.6).

Os brinquedos já são inseridos no meio educacional há muito tempo, buscando-se com isso melhorar o aprendizado infantil para que cada aluno se supere durante o seu aprendizado.

As crianças, desde o período de seu nascimento, passam por um claro método de desenvolvimento, tal desenvolvimento pode ser físico ou mental. Neste sentido, segundo Bohn (2014, p.14):

> Durante este desenvolvimento a criança demonstra suas emoções, habilidades, dúvidas, dificuldades, facilidades, pensamentos, entre outros, e é principalmente através do brincar que ela expressa esses sentimentos, ou seja, ela se comunica com o mundo ao seu redor (BOHM 2014, p.14).

Para Campos (2009, p.20-21) o brincar "é um processo complexo e significativo na construção do universo infantil, pois é por meio destas atividades que a criança recria e inventa novas realidades, construindo e reconstruindo-se em uma incansável estruturação e reestruturação da sua dimensão cognitiva".

> O ato de brincar tem que ser algo prazeroso, pois se a criança não se sentir bem com uma determinada brincadeira a mesma pode desistir ali naquele momento. Os adultos são os responsáveis pela iniciação ao lúdico da criança, pois eles estimulam os bebês através de cantorias e embalos ao som de cantigas infantis, fazendo cócegas no corpo dos recém-nascidos, acionando jogos com cores, luzes, formatos diferenciados, sons, entre outros, e com seus próprios brinquedos infantis (NALLIN, 2005).

Desta forma, como salienta o autor supracitado "o adulto é o único responsável pela iniciação da ludicidade na vida da criança. Assim as crianças começam a aceitar os adultos, amigos ou até mesmo a adversidade".

Para Bohn (2014, p.18):

> Atualmente os jogos, brinquedos e brincadeiras são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem tanto que fazem parte diariamente no âmbito escolar. Ao utilizar o lúdico dentro da sala de aula, o professor provavelmente chamará a atenção de seus alunos, o que despertará o interesse, a participação e cooperação dos mesmos para com os educadores (BOHM 2014, p18).

Desta forma, o trabalho com o lúdico nas salas de aula permite ao aluno um importante acordar, o qual promove um maior envolvimento com as atividades indicadas pelo docente, devendo-se, então, sempre levar em conta a singularidade do sujeito, de acordo com Santos (2008, p.16) "cada criança aprende do seu jeito e aprende algo diferente. Ou seja, cada criança tem seu tempo de aprender, pensar, agir, entre outros".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em sala de aula com as atividades lúdicas, especialmente em turmas da Educação Infantil tem proporcionado para as crianças tanto deleite quanto aprendizagem, fazendo ainda com que a criança pense e atue, desenvolvendo-se e aprendendo ao mesmo tempo em que brinca.

A tão apaixonante fase da infância é delineada no princípio da vida humana, sendo nesta fase

que todos passam por suas primeiras experiências de vida. Como mostrado no transcorrer deste artigo, o brincar configura-se como uma linguagem originária do período da infância, mostrando-se imperativa para a criança, pois é com essa prática que a criança se manifesta com o mundo no qual vive.

Desta forma, compreende-se que o brincar ampara o saber dos conteúdos ministrados em sala de aula, contudo, não se aprende brincando apenas em uma sala de aula, pois, é com o brincar que as crianças simulam dia a dia o mundo da maneira que os enxergam e entendem.

Compreende-se ser por meio das brincadeiras que as crianças conseguem aprender as crenças, a forma de como devem agir, comportar-se e lidar com o outro, aprendendo, dessa forma, todos os seus princípios.

Com o brincar, o educador consegue identificar múltiplas características de seus alunos, tendo em vista que, enquanto eles brincam, acabam expressando aquilo que se esconde no seu interior.

Entende-se, pois, que a função do educador está centrada no mediar às circunstâncias que envolvem as brincadeiras lúdicas, orientando-os de maneira apropriada.

Em suma, é por meio do brincar que as crianças alcançam o seu aprendizado diariamente, que se desenvolvem que compreendem o seu mundo, que aprendem sem medo de errar e que chegam ao ensino e aprendizagem de maneira deleitosa e profícua.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO: Raimundo Freitas; SILVA: Nubleia Moreira da. **A Observação Como Pratica Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza Geosaberes 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Marinheiro. In: **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil /** Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria das Graças Souza Horn. Porto Alegre A, 2008.

BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from Scielo Books .

CAMPOS, Nara Fernanda De Campos. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Capivari – SP, 2009.

CHATEAU, JEAN. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2016.

MARTINI, Marilene. **Docente do departamento de psicologia da universidade federal de são Carlos e do PPGEES/CECH.** Acadêmica do curso de pedagogia das faculdades integrada de cacoal-UNESC/RO. http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf

MOYLES, Janet. **So brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artemed, 2002

PIAGET, J.**A Psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bestrand Brasil, 1998.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio. **Jogos da Educação.** São Paulo: Defusão Européia do Livro, 1968.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. A. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Linguagem.** 2 Ed. São Paulo: Icon,1998.
VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas** V. Madri: Visor, 1997.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

RESUMO

Considerando que vivemos em uma sociedade em constante mudança, as escolas devem fornecer aos alunos meios para exercer suas autonomias, exercitar sua cidadania e desenvolver sua criatividade. No entanto, a formação tradicionalmente deficiente levou os professores no Brasil a agir em nome das políticas de educação. No cotidiano, os professores enfrentam dificuldades decorrentes de um processo fragmentado de ensino-aprendizagem, fenômeno que deixa de atender às demandas da sociedade moderna. Estas dificuldades decorrem da maneira como o conhecimento é atualmente organizado em disciplinas. A organização atual confere rigidez, artificialidade e falsa autonomia às disciplinas, impedindo alterações na estrutura pedagógica processo e produção de novos conhecimentos. Entende-se por "interdisciplinaridade" algo como o surgimento de discernimento e compreensão de um domínio de problemas através da integração de epistemologias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas de alguma maneira nova. Além disso, a interdisciplinaridade não é apenas uma coisa: diz-se que existem várias 'interdisciplinares', desde espessamento metodológico até enriquecimento teórico, locais convergentes e uma mudança geral para novas posições que enfrentam o problema de como o significado é produzido. Contribuir para a construção de uma atitude reflexiva é um dos principais objetivos de uma proposta interdisciplinar e, nesse sentido, a organização de um trabalho dinâmico entre professores, estudantes e comunidade é fundamental para o sucesso da abordagem interdisciplinar. O método utilizado para a elaboração deste trabalho foi o uso de pesquisa bibliográfica investigativa qualitativa, baseando-se artigos científicos e livros que abordam o tema supracitado, concebendo uma análise histórica e as análises dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Educação infantil; Pesquisas.

INTRODUÇÃO

Desenvolver um trabalho interdisciplinar pode parecer uma tarefa simples e fácil. Aproveitar

conteúdos de outras disciplinas, fazer uso de projetos, utilizar temas e assuntos em comuns são exemplos de ações consideradas interdisciplinares. No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça interdisciplinarmente, dentro do âmbito escolar, é preciso ultrapassar a barreira do tradicional, dar espaço à realidade e às atividades significativas. Nesse sentido, Santos (2010, p. 20) ressalta em seus estudos:

> Interdisciplinaridade compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir. Quando em uma sala de aula todos se encaixam num todo maior, ocorre o envolvimento expresso através do respeito e da responsabilidade, a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento.

É necessária a abertura de um caminho efetivo para se trabalhar de forma interdisciplinar, para que ela não seja apenas uma utopia, mas sim uma realidade, em que desenvolver um conteúdo se torne muito mais do que apenas transmitir ou repassar determinado assunto; que as disciplinas se completem e não se distanciem, mantendo suas singularidades e desenvolvendo no educando o interesse em participar desse processo de aprendizagem.

Há a necessidade de um ensinar com atitude, comum engajamento que valorize o diálogo e as diversas formas de conhecimento, como afirma Fazenda (2012, p.37): “retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos”.

Considerando que vivemos em uma sociedade em constante mudança, as escolas devem fornecer aos alunos meios para exercer suas autonomias, exercitar sua cidadania e desenvolver sua criatividade. No entanto, segundo Rocha Filho, Borges, Basso (2007), a formação tradicionalmente deficiente levou os professores no Brasil a agir em nome das políticas de educação.

No cotidiano, os professores enfrentam dificuldades decorrentes de um processo fragmentado de ensino-aprendizagem, fenômeno que deixa de atender às demandas da sociedade moderna (LÜCK, 2001; PAVIANI, 2008). Estas dificuldades decorrem da maneira como o conhecimento é atualmente organizado em disciplinas. A organização atual confere rigidez, artificialidade e falsa autonomia às disciplinas, impedindo alterações na estrutura pedagógica processo e produção de novos conhecimentos (PAVIANI, 2008).

Entende-se por “interdisciplinaridade” algo como o surgimento de discernimento e compreensão de um domínio de problemas através da integração de epistemologias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas de alguma maneira nova. Nos últimos 50 anos, a interdisciplinaridade se tornou um tópico importante por si só, no discurso acadêmico sobre produção de conhecimento, e deu origem a novos estudos que tratam das características e desafios definidores dessas atividades segundo Frigotto, G. (2008).

Sendo assim, a interdisciplinaridade precisa estar presente em todas as esferas educacionais, contribuindo para que o conhecimento não seja fragmentado ou isolado. Trabalhando especificamente, nesse trabalho, com a educação infantil, pode-se evidenciar que nessa etapa os conteúdos em geral ainda não são desenvolvidos em caráter disciplinar e que as práticas com esses alunos não acontecem de forma tão exposta e dividida como nas etapas do ensino fundamental e médio

completa Frigotto, G. (2008).

Por isso, há a necessidade de pensar um pouco mais sobre as particularidades das crianças, pois o processo de ensino deve ser prático, claro e desenvolvido de diferentes formas, o que reforça a importância da ludicidade, do imaginário, do concreto e do real, quebrando a barreira do monólogo, permitindo o diálogo com outros profissionais, com os alunos e contribuindo, assim, para que a aprendizagem realmente aconteça.

Portanto, trabalhar com crianças tão pequenas, exige empenho para fazer com que o aluno se envolva nas aulas. A criatividade deve ganhar espaço e há cada vez mais a necessidade de aulas dinâmicas e contextualizadas, pois se, por um lado, os educandos se dispersam com muita facilidade, por outro, são curiosos, criativos e participativos o que ajuda positivamente a construir uma aula cheia de novidades. Fazer uso dos interesses dos pequenos, acolher e motivar os seus questionamentos são essenciais nesse processo.

> Creches e pré-escolas precisam compreender o seu trabalho como uma função educativa de construção da identidade da criança e o exercício de sua cidadania, como também vivenciar a socialização entre elas, desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, de modo que tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural do contexto no qual estão inseridas (Santana & Mata, 2016, p. 2).

A criança não é vista mais como um mero espectador, é um ser em constante aprendizado que necessita de interação, estímulos, possui sentimentos e reações, que precisam ser considerados. Nesse sentindo, para que esse aluno realmente consiga compreender a si e o mundo que o cerca, a escola, enquanto formadora, precisa se atentar ao que oferece e desenvolve, repensando suas ações e dando espaço a novas possibilidades.(Mello 2008)

Contribuir para a construção de uma atitude reflexiva é um dos principais objetivos de uma proposta interdisciplinar e, nesse sentido, a organização de um trabalho dinâmico entre professores, estudantes e comunidade é fundamental para o sucesso da abordagem interdisciplinar.

Para o presente estudo, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca públicada Secretariade Educação.

A interdisciplinaridade na Educação Infantil é uma questão que vem sendo cada vez mais debatida por pesquisadores da área. Posto isso, o presente trabalho tem por objetivo elucidar a importância dessa prática na sala de aula fazendo uma reflexão sobre a abordagem e eficácia dos métodos.

Na Educação Infantil, as crianças estão aprendendo a se expressar e construir sua própria identidade. Portanto, considerar as necessidades e interesses no momento do processo pedagógico vai facilitar o aprendizado e é exatamente o processo que a abordagem interdisciplinar leva em consideração.

Desta forma, será elucidado no decorrer do trabalho a relevância de umaequipe pedagógica consciente e envolvida com esta questão, diagnosticando as dificuldades existentes nesse processo educacional e buscando modificá-las socialmente, tendo como instrumento mediador desta mudança a própria reeducação.

PROBLEMA

Quais os desafios da Interdisciplinaridade para a prática na Educação Infantil?

Desenvolver um trabalho interdisciplinar não é uma tarefa simples e fácil. Desta forma para que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça interdisciplinarmente, dentro do âmbito escolar, é preciso ultrapassar a barreira do tradicional, dar espaço à realidade e às atividades significativas.

OBJETIVO

A temática da interdisciplinaridade tem sido explorada em diversos contextos e, em alguns casos, essa tem sido considerada a alternativa que poderá encerrar os problemas no âmbito educacional. Assim, sabendo que a palavra interdisciplinaridade tem passado por um processo de evidenciação, fazendo parte de documentos e pesquisas, este artigo busca caracterizar os trabalhos recentemente produzidos sobre a interdisciplinaridade exclusivamente na educação infantil, destacando os processos metodológicos, objetivos e os resultados compreendidos.

JUSTIFICATIVA

Considerando que uma sociedade está em constante mudança, as escolas devem fornecer aos alunos meios para exercer suas autonomias, exercitar sua cidadania e desenvolver sua criatividade. No cotidiano, os professores enfrentam dificuldades decorrentes de um processo fragmentado de ensino-aprendizagem, fenômeno que deixa de atender às demandas da sociedade moderna. Estas dificuldades decorrem da maneira como o conhecimento é atualmente organizado em disciplinas e por esse motivo o surgimento de discernimento e compreensão de um domínio de problemas através da integração de epistemologias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas de alguma maneira nova.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na busca de direcionar os estudos da infância para a interdisciplinaridade, vale lembrar que o disciplinarianismo e o interdisciplinarismo não são adversários: eles não devem competir entre si; pelo contrário, existe um senso de interdependência entre eles (JACOBS; FRICKEL, 2009).

Como o objetivo da colaboração interdisciplinar é recorrer a conhecimentos disciplinares em duas ou mais disciplinas, para que uma pessoa seja interdisciplinar, é preciso primeiro ter proficiência na própria disciplina. Consequentemente, para fazer prosperar os estudos interdisciplinares da infância, precisamos ter uma forte sociologia da infância, sólidos estudos históricos da infância, uma geografia próspera das crianças e assim por diante. Mas isso, por sua vez, exige que a subdisciplina construa e alimente fortes conexões com sua 'disciplina mãe' e desenvolva uma forte identidade disciplinar. Pode haver problemas se esta rota não for seguida (JACOBS; FRICKEL, 2009).

As teorias de aprendizagem situadas sugerem que problemas complexos do mundo real, como os associados à interdisciplinaridade, podem melhorar o aprendizado porque envolvem os alunos em tarefas autênticas semelhantes às que se espera que eles desempenhem como trabalhadores ou como cidadãos. Informações incorporadas em um contexto estruturado - isto é, em um conjunto de relacionamentos significativos são mais fáceis de lembrar (ROGOFF, 2003).

Portanto, é visto um projeto educacional que se articula com os projetos sociais e de treinamento, o que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Assim, os movimentos mais articulados entre teoria e prática também são contemplados nos pressupostos da interdisciplinaridade, uma vez que essa abordagem instiga e exige uma postura reflexiva que valida certos princípios teóricos, confrontando-os com a adequação de hipóteses explicativas aos diferentes contextos sócio-históricos vivenciados pelas escolas.

Segundo Paviani (2008, p. 14), a interdisciplinaridade surge como "um sintoma da crise de disciplinas, de conhecimento excedente e fragmentado e de especialização em detrimento de uma visão global". No cenário brasileiro, os documentos que orientam a educação básica incluem contextualização e interdisciplinaridade como componentes do processo educacional.

Quando tentamos definir interdisciplinaridade, percebemos que uma definição direta do termo não existe porque um escopo de explicações o traduz, o que torna a interdisciplinaridade polissêmica. Os vários significados da interdisciplinaridade decorrem de uso indiscriminado do termo no ensino, pesquisa, prática profissional, mídia, congressos e seminários e títulos de literatura científica, que apontam para múltiplos significados e a consequente falta de um significado preciso aceito pela comunidade de ensino e pesquisa (PAVIANI, 2008, p. 14).

O Ensino Fundamental, segundo descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010):

> "... essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais."

Para entender melhor como o processo de aprendizagem pode ser influenciado através de interdisciplinaridade, pode-se recorrer a vários teóricos relacionados com conteúdo de aprendizado e cognição. Ainda no final dos anos 90, Greeno e colaboradores (1997) descreveram três perspectivas gerais sobre a natureza do conhecimento, pensamento e aprendizado que moldaram o pensamento e a prática educacional americana. Cada perspectiva observada, coloca em voga diferentes aspectos da aprendizagem:

> A perspectiva associacionista/comportamentalista enfatiza o desenvolvimento de habilidades; a perspectiva domínio estrutural/cognitiva enfatiza a compreensão conceitual e as estratégias de resolução de problemas e raciocínio; e a perspectiva situacional enfatiza a participação em práticas de investigação e criação de sentido de uma comunidade e o desenvolvimento da identidade do indivíduo como pensador e aprendiz. (GREENO, et al., 1997, p. 87)
>
> Os professores podem promover o aprendizado ajudando aos alunos a acessar conhecimentos prévios e conectar novas informações aos conhecimentos e entendimentos existentes. A interdisciplinaridade oferece aos alunos mais oportunidades para organizar e armazenar seu aprendizado.

King e Kitchener (1994) destacam que problemas bem estruturados têm respostas corretas únicas que podem ser encontradas, enquanto problemas mal estruturados exigem, o uso de julgamento/pensamento reflexivo. Na sua definição, o pensamento crítico envolve diferentes tipos de raciocínio (por exemplo, dedutivo e indutivo) e é frequentemente caracterizado como um conjunto de habilidades que podem ser aprimoradas pela aprendizagem de um conjunto de regras ou comportamentos. O julgamento reflexivo, por outro lado, é "o resultado de uma interação entre as habilidades conceituais e os ambientes do indivíduo que promovem ou inibem a aquisição dessas habilidades" (p. 18).

As abordagens construtivistas do ensino colocam o aluno no centro da aprendizagem. Teoria de aprendizagem construtivista tem duas premissas básicas: "(1) a aprendizagem toma como ponto de partida os conhecimentos, atitudes e interesses que estudantes trazem para a situação de aprendizagem, e (2) a aprendizagem resulta da interação entre essas características e experiência de maneira que os alunos construam seu próprio entendimento"(HOWE, BERV, 2002, pp. 30-31).

> "Haja vista é importante que se considere o aprofundamento da reflexão crítica dos alunos sobre os conhecimentos, a dimensão da área linguística é proposta não como ponto final do processo mas sim o caminho para que a compreensão dos modos de se apresentar e interagir com o meio social, constituindo-se por ações críticas de descobertas e conclusões."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando não somente a relevância do termo, mas o real valor de um trabalho interdisciplinar, o presente estudo, de modo geral, se propôs conhecer a maneira como a questão vem sendo desenvolvida com a educação infantil nas últimas pesquisas. Segundo Frigotto (2008), compreender a interdisciplinaridade como algo necessário se tornou um fato, visto que o modo de pensar fragmentado e descontextualizado já não atende as exigências da realidade humana. Apesar do frequente uso da palavra nos diversos espaços, a questão ainda está mais presente em discussões do que em

práticas realmente desenvolvidas nos ambientes educacionais, ou mesmo confundida com ações que não contemplam o seu verdadeiro significado. Portanto, percebemos, ao longo das pesquisas, certa dificuldade ao buscar especificamente pela faixa etária, observando que a interdisciplinaridade está presente mais em trabalhos referentes ao ensino fundamental e médio.

Diante dessa perspectiva, o trabalho com os movimentos, gestos, jogos, brinquedos e brincadeiras essenciais no contexto da Educação Infantil e frequentemente presentes nas aulas de Educação Física, se estabelece em várias pesquisas como um caminho para a proposta de um ensino interdisciplinar, pois dentro dessa disciplina o professor tem a possibilidade de alcançar diversos assuntos de forma interessante, prazerosa para os alunos, além de permitir o diálogo entre as práticas dos profissionais. A Educação Ambiental torna-se também predominante por desenvolver questões e ações próximas à realidade, o que incentiva a participação das crianças e da comunidade escolar, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Assim, aponta-se para ações que ressaltam e defendem o verdadeiro sentido da interdisciplinaridade, tanto reconhecendo as dificuldades nesse processo, quanto incentivando e encontrando como possibilidade a comunicação e o fortalecimento das relações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017.

DA ROCHA FILHO, João Bernardes; BASSO, Nara; BORGES, Regina. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Edipucrs, 2007.

Fazenda, I. C. A. (2012). I**nterdiciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. ISSN 2179-0094., 0(2), 34-42.

Frigotto, G. (2008). **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais.** Ideação, 10(1), p.41-62.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

Mello, A. S., Zandomínegue, B., Vieira, A., Silva, A., Assis, L., Barbosa, R., & Martins, R. (2015). **Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos.** Motrivivência, 27 (45), 28-43.

Santana, D. R. (2013). **O Currículo e o Projeto Pedagógico na Educação Infantil: uma visão interdisciplinar. Revista Espaço Acadêmico,** 12(142), 61-68.

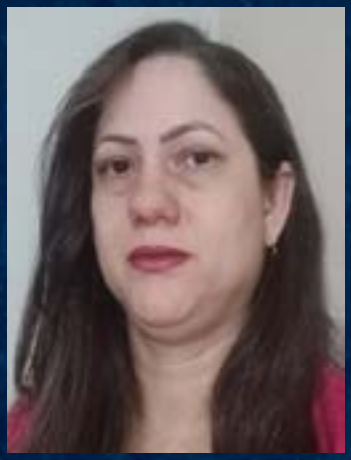
Santana, K. C., & Mata, A. A. R. (2016). **A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo.** III Congresso Nacional de Educação.

Santos, M. S. (2010). **A Interdisciplinaridade na Educação Infantil (Monografia, Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena)**.

SANTOMÉ, Jurjo Torres; SCHILLING, Cláudia. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado.** 1998. Brazil: Artmed.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press,** 1980

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ERICA REJANE DOS SANTOS PLÁCIDO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2007); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2009).

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o papel do Coordenador Pedagógico na escola a fim de subsidiar a Gestão Educacional com o foco na Educação Infantil, sua importância e quais as expectativas acerca do seu trabalho sob o ponto de vista dos professores, assim como refletir sobre alguns avanços e retrocessos na carreira de Coordenador Pedagógico. Percebe-se que o trabalho do Coordenador Pedagógico enfrenta alguns obstáculos no seu cotidiano, possui atribuições como ser capaz de coordenar e mediar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos bem como o estreitamento das relações pessoais entre todos os profissionais da Unidade Escolar ou Educacional. A pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Coordenador; Educação.

INTRODUÇÃO

No presente artigo propomos a reflexão acerca da importância do trabalho do Coordenador Pedagógico à Gestão Educacional eficaz e eficiente nas Unidades Escolares, no caso da Educação Infantil, como este profissional é visto pelos professores no cotidiano em que trabalham e a refletir sobre os retrocessos e avanços na carreira.

Acerca da profissão de Coordenador Pedagógico, temos muitos aspectos que envolvem o exercício desta profissão. Há problemas em relação à sobrecarga de trabalho e o envolvimento que ele exerce na prática pedagógica.

O cotidiano escolar exige que o Coordenador Pedagógico esteja preparado a planejar e executar a sua tarefa com organização da rotina de trabalho, o que muitas vezes é prejudicada por situações que independem da sua organização, como questão ligada à indisciplina falta de professor, doença de alunos, conflitos entre os pares.

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os focos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos).

Há momentos que o próprio coordenador encarna este papel, diante das cobranças e tarefas que lhe são impostas. Assim, por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das demais tarefas que lhes são atribuídas no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas metáforas e ideias presentes.

Epistemologicamente essa falta de clareza dificulta e afasta o profissional de seu referencial atributivo criando imagens errôneas de sua práxis conforme as ideias existentes no interior da escola, que não as nega, mas por meio de um trabalho intencional, planejado e contextualizado, orienta-as pela conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações.

Para contemplar o tema a ser abordado neste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca do tema e reflexões sobre estas referências.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho do Coordenador Pedagógico está diretamente relacionado ao bom funcionamento e atendimento aos alunos, a partir do exercício desta função com maestria, o Coordenador Pedagógico, tem embasamento para propor novas ações junto aos docentes e os outros membros da equipe gestora da unidade (diretor, vice-diretor, etc.).

Como ressalta Lomanico (2005, p. 105):

> O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério em que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola a quem está subordinada. Sua situação funcional é definida legalmente, para exercer suas atribuições dispõe de autoridade por delegação e pela competência. (LOMANICO, 2005, p. 105)

O papel do Coordenador Pedagógico tem sofrido mudanças, especialmente, acerca da relevância do seu trabalho para o desenvolvimento das ações pedagógicas nas instituições escolares ou educacionais (no caso da Educação Infantil), no decorrer dos anos este profissional está ganhando destaque na equipe gestora das unidades.

De acordo com Almeida e Placco (2009), o Coordenador Pedagógico (CP) antes de quaisquer atividades, tem a função de “articulador, formador e transformador”, ou seja, está no centro de todas as dimensões escolares.

Cabe a ele a articulação com a gestão, professores, alunos e, também com a família, estando atento às relações pedagógicas e interpessoais que permeiam o entorno da escola, dentro e fora da sala de aula. Este profissional enfrenta inúmeros desafios, avanços e mudanças comuns à educação.

Nessa perspectiva, o seu compromisso é atender aos objetivos curriculares, como também,

estabelecer relações com professores, alunos, gestão, funcionários entendendo essas relações em toda sua diversidade e multiplicidade.

Fonte: https://direcionalescolas.com.br/o-coordenador-pedagogico-como-articulador-do-projeto-politico-pedagogico-e-a-contribuicao-da-pedagogia-freireana-para-sua-pratica/. Acesso em 14 dez. 2022.

O coordenador pedagógico além de ser um mediador, realiza atividades burocráticas, disciplinares e de gestão. Santiago (2009) afirma que, o direito da criança se inicia no acesso à escola e se concretiza no processo de ensino aprendizagem, no entanto, para que este processo se torne efetivo torna-se necessária à garantia de outros princípios, tais como: pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais e gestão democrática do ensino.

É importante destacar que o Coordenador Pedagógico precisa saber articulares as práticas educativas na construção do projeto político pedagógico, elaboração e consolidação do trabalho pedagógico, formação continuada para os profissionais da escola, etc.

Sua função mediadora o torna capaz de revelar os significados das propostas curriculares e articulá-las junto aos docentes e os demais membros da equipe gestora e, este profissional pode viabilizará o trabalho dos professores de acordo com as diretrizes pedagógicas e socioculturais da escola bem como da rede escolar em que está vinculada.

Este profissional deve ter clareza das legislações que permeiam o seu trabalho, bem como todos os documentos oficiais expedidos pelos órgãos competentes.

O poder de persuasão deste profissional além da sua formação inicial e continuada realizada de maneira efetiva e eficaz também são fatores relevantes para exercício da função. Este profissional deve estar preparado para lidar com diferentes profissionais e tiveram diversas formações ao longo da sua carreira e que estes aspectos interferem diretamente na sua prática. Saber lidar com o diferente é a chave para o sucesso do Coordenador Pedagógico.

Como afirma Almeida e Soares (2010, p. 12):

> O pedagogo é o profissional especialista em educação, que deve ser capaz de compreender a educação como fato cultural e social. O trabalho do pedagogo é parte do processo de organização da escola como um todo, em suas finalidades, estratégias, metodologias de ensino, definição de conteúdo, formas e instrumentos de avaliação, organização da gestão escolar, entre outros. É esse profissional o principal responsável pela articulação entre todos esses elementos, buscando a coerência teórico-metodológica entre o trabalho realizado por diferentes professores, em diferentes turmas, turnos e disciplinas (ALMEIDA e SOARES, 2010, p.12).

Libâneo (1999, p. 135) afirma que:

> O pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas a humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra escola. (LIBÂNEO, 1999, p. 135)

O Coordenador Pedagógico tem como responsabilidade o planejamento, orientação e coordenação de atividades pedagógicas, organizando e coordenando as formações docentes bem como acompanhar e quando necessário intervir no processo pedagógico do aluno, a fim de acompanhar seu desenvolvimento e envolvimento no ambiente escolar e garantir a formação do cidadão crítico, reflexivo e ativo na sociedade em que ele vive.

Assim, este profissional pode contribuir para mudanças positivas no cotidiano pedagógico, compreendendo o papel que exerce no meio em que vive como responsável por uma prática pedagógica crítica, transformadora, coerente e reflexiva permeadas por ações participativas, críticas e acima de tudo democráticas.

Ao passo que o Coordenador Pedagógico deve desenvolver amplamente sua capacidade de comunicação. Visto que é o principal elo entre escola e pais de alunos, e dentro da escola constituindo a comunicação entre todas as esferas da unidade escolar ou educacional.

A comunicação é um aspecto chave para uma gestão escolar que apresenta resultados positivos.

Este profissional bom como todos que trabalham nas escolas precisa de uma formação continuada, que alavanque sua prática pedagógica e que subsidie o seu trabalho pedagógico.

O poder de articulação do Coordenador Pedagógico exige que esse profissional ofereça aos professores condições para que trabalhem coletivamente as propostas curriculares.

E, a articulação deve possibilitar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para adequação dos conteúdos à grade curricular a ser contemplada no decorrer do ano letivo. Isso visando a conciliação e os melhores resultados para os alunos.

Fonte: https://www.contratandoprofessores.com/2016/07/vaga-para-coordenacao-pedagogica.html. Acesso em 14 dez. 2022.

Quando refletimos a respeito das ações do coordenador pedagógico da educação infantil, estamos colocando em foco um elo da práxis do pedagogo. O desafio de estar coordenador pedagógico é exercido por este profissional, que por sua vez, deve enxergar no processo político pedagógico e na condução da dinâmica escolar da escola a máxima de seu trabalho. Definir o papel e a identidade deste profissional no dia-a-dia do espaço escolar constitui-se, a meu ver, a premissa de sua ação. Deste modo, este é para mim um encontro com práxis, no qual se pode delinear o desafio de estar coordenador pedagógico.

A equipe com que atua. Penso que é essencial que o profissional da educação ao exercer a função de coordenação escolar tenha a consciência que sua prática pedagógica deve e tem que ser constantemente questionada, pois ao fazer uma reflexão da sua prática o coordenador estará contribuindo para um bom desenvolvimento da sua atuação e qualificando os resultados obtidos junto ao alunado e o corpo docente.

Estar coordenador pedagógico na educação infantil é abraçar a responsabilidade de incentivar a consolidação do projeto escolar, que se constitui a bússola norteadora da construção cognitiva.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

O Coordenador Pedagógico deve estar atualizado às demandas dos alunos e dos docentes.

Sugestões de professores e dos pais serão também muito bem-vindas, o exercício da escuta é primordial para o exercício da função de forma eficiente e eficaz.

Assim, é primordial que Coordenador Pedagógico precisa articular todos os saberes e anseios, levar sugestões de projetos e inovações, sendo capaz de articular a escola como um ambiente harmônico, leve e propício ao desenvolvimento global dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal recompensa para este profissional é enxergar as mudanças e consolidação do seu trabalho que é refletido no avanço dos alunos, quando o ambiente de trabalho favorece a construção do conhecimento ele se concretiza em ações dos próprios alunos em se manterem na escola bem como os professores.

Infelizmente, alguns retrocessos são percebidos no exercício da função de Coordenador Pedagógico, tais como: lidar com questões administrativas na falta do diretor ou do vice-diretor, carência de formação continuada disponibilizada pela rede de ensino em que está vinculado, ausência de materiais pedagógicos para desenvolver suas ações formadoras com os docentes, etc.

Tais obstáculos são difíceis de ser superados dependendo do fator financeiro, o qual ultimamente está extremamente escasso nas unidades.

Os avanços no exercício da função estão vinculados ao reconhecimento da importância do papel do Coordenador Pedagógico nas unidades escolares e educacionais, especialmente, na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o papel do Coordenador Pedagógico tem tomado lugar de destaque, tendo em vista que esta modalidade de ensino deixou seu caráter meramente assistencialista de lado e está assumindo seu cunho de formação da criança como sujeito da sociedade.

Este avanço é na Educação Infantil é de grande valia tendo em vista que o Coordenador Pedagógico tem respaldo para fomentar nos docentes o desenvolvimento de propostas pedagógicas a serem trabalhadas com as crianças, deixando o “caixismo” de lado.

As crianças precisam receber estímulos diversos para promover seu desenvolvimento global.

Neste tocante o papel do Coordenador Pedagógico é reinventar o papel do professor, trazendo novas perspectivas e vivências para este profissional por meio das suas ações formadoras.

A educação tem como dever o desenvolvimento de expectativas e a vontade do sujeito em obter o conhecimento e especialmente relacionar o conteúdo aprendido na escola com o seu exercício da cidadania.

O professor precisa ser constantemente estimulado pelo Coordenador Pedagógico para o seu crescimento profissional e pessoal ser refletido no exercício da prática docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 3. ed. São Pau-lo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar: as funções supervi-sora e orientadora.** Curitiba-PR: IBPEX, 2010.

ALMEIDA, L. R. **O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógi-ca**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria N. de S. **O. Coor-denador Pedagógico e o Espaço de Mudança.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.

BRASIL. L**ei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa-ção nacional. –** 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacio-nal comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 1996.

COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

CHRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada: função essencial do coorde-nador pedagógico.** In: GUIMARÃES, A. A. et al. (Org.). **O coordenador peda-gógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

_____. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. In GUIMARÃES, A. A. et al (Org.). **O coordenador peda-gógico e a educação continuada.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 31-34.

DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompa-nhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

DURHAM, E. R. **A formação de professores iniciais do Ensino Fundamen-tal e para a Educação**. Disponível em: <http://www.portal.cjf.jus.br>. Acesso em: 08 dez. 2022.

FREIRE, P. **Educação: Sonho possível.** In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O edu-cador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. GANDIN, Danilo. **Pla-nejamento como prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2004

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, U.S. **Formação de Professores-Saberes, Identidade e Profis-são**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **A. Fundamentos de metodologia científica**. (5. ed.) São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogo para quê?** São Paulo-Cortez, 2008.

_____. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMANICO, A. F. **A atribuição do coordenador pedagógico.** 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

MORAN, J. **Como transformar nossas escolas**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

__ _____. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inova-dora.** Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf> Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PIMENTA, S. G. **O Pedagogo na escola pública**. São Paulo-SP: Edições Lo-yola, 1995.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 30. ed. Campinas, SP: Autores Associa-dos, 1995.

_____. **Pedagogia histórico - crítica**. – 8ª Ed. Ver. eampl. – Campi-nas, SP: Autores Associados, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo: E.P.U., 1986.

A MUSCULAÇÃO NA REABILITAÇÃO DAS LESÕES DE LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR DO JOELHO CERTO

EVERTON REBECCA DOS SANTOS
Graduação em Educação física pela Faculdade Unib - universidade Ibirapuera (2007); Professor de Ensino Fundamental II e ensino médio - Educação Física - na EMEF jornalista Paulo Patarra.

RESUMO

Este artigo visa identificar as contribuições a respeito do uso da musculação na reabilitação de lesões do LCA. Enfocou os seguintes aspectos: Articulação do joelho, músculos envolvidos, ligamentos, alongamentos, exercícios em cadeia cinética aberta, exercícios em cadeia cinética fechada, volume de treino adequado. Assim, a pesquisa baseou-se, principalmente, nos estudos de livros, artigos científicos, revistas e mídias eletrônicas confiáveis. Os principais resultados foram que, a musculação é de extrema importância para uma boa recuperação do ligamento afetado, adequando corretamente os protocolos de trabalho as circunstâncias de lesão e características do paciente. Dessa forma, considera-se nesta investigação, que a maneira mais eficiente de reabilitação do LCA se dá através da musculação, pois o treinamento resistido irá solicitar o aumento da força e elasticidade dos músculos envolvidos na articulação do joelho e na mobilidade articular do mesmo, favorecendo e acelerando o processo de recuperação.

PALAVRAS-CHAVE: Musculação; Cadeia Cinética; Ligamento.

INTRODUÇÃO

Simão (2009 apud CARDOSO, 2013) afirma que com o avanço dos estudos, se vem comprovando que a atividade física realizada através do treinamento de força é uma das melhores formas de se adquirir uma melhor qualidade de vida. Auxilia no ganho de resistência, no ganho de força, no ganho de massa muscular e principalmente na prevenção e recuperação de lesões.

Treinamento são processos de exercícios sequenciais usados para a melhorade alguma aptidão física, visando também um melhor desempenho em algum esporte, ou apenas para a reabilitação de alguma lesão (DANTAS, 2003).

Nesse estudo falarei sobre o treinamento de força na reabilitação de lesões no joelho, algo

muito comum hoje em dia por conta de diversos motivos. Envelhecimento, falta de massa muscular, lesões geradas por outros esportes, esses são alguns dos motivos que geram a procura da reabilitação desta articulação no treinamento de força.

A escolha desse tema se deu a partir da vivência na sala de musculação, buscando conhecer os diferentes métodos usados por profissionais de Educação Física nos protocolos de reabilitação do LCA.

Segundo Cardoso (2013), o treinamento de força é um método de treino que visa um aumento de massa muscular e também na recuperação de lesões. Está ligado ao treinamento progressivo, onde se utiliza um número alto de cargas e um número baixo de repetições. Existe também um outro método de treinamento muito usado, voltado um pouco mais para um aumento da capacidade de resistência, priorizando um número alto de repetições com cargas mais baixas.

Reabilitação é o processo de reinserir alguém a alguma atividade já realizada. O processo de reabilitação associado ao treinamento de força, visa a melhora e recuperação de certa lesão, buscando voltar a efetuar tal atividade com perfeição sem sentir dores (CONCEITO DE REABILITAÇÃO, S.D. online).

De acordo com Gozzi (2016), a anatomia do joelho é formada por articulações, músculos e ligamentos. O joelho é responsável por grande parte dos movimentos que realizamos em nosso dia a dia. Ele sustenta o nosso corpo e também recebe grandes cargas quando praticamos alguma atividade física, é com ele que amortecemos impacto quando saltamos, corremos ou pulamos. Graças a isso a articulação do joelho frequentemente é lesionada, ela é frequentemente utilizada, usamos para basicamente tudo em nosso dia a dia, facilitando assim o risco de lesões.

Este estudo visa mostrar a importância do treinamento de força na recuperação de lesões na articulação do joelho. Portanto, como o treinamento de força irá ajudar na reabilitação de lesões no joelho?

Cardoso (2013), em seu estudo, afirmou que o treinamento de força começou a ser muito usado após a Segunda Guerra Mundial, quando os veteranos de guerra estavam voltando das mesmas. Objetivando a reabilitação e o ganha de massa muscular. Foi citado também, os benefícios do treinamento de força, como: melhora na qualidade de vida, melhora na saúde cardiovascular, melhora no condicionamento físico, etc.

Sabendo de todos esses benefícios do treinamento de força, iniciarei meu estudo sobre o treinamento resistido na reabilitação do joelho.

METODOLOGIA

Para a efetuação deste trabalho foi realizada uma revisão de literatura. Foram utilizados artigos científicos e livros de autores com grande relevância, que tratassem da temática das lesões do LCA e suas reabilitações. Para isso, foram selecionados artigos nacionais obtidos nos sites SciELO, Google Acadêmico, revistas e livros impressos. Os artigos e livros foram publicados entre os anos de 1984

e 2020. As palavras-chave utilizadas no idioma português foram LCA, reabilitação e musculação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

MUSCULAÇÃO

Segundo Gianolla (2003), musculação é o processo de desenvolvimento dos músculos do corpo. Pensando assim, podemos dizer que qualquer modalidade esportiva faz musculação, pois acabam estimulando o desenvolvimento dos músculos.

A forma mais conhecida e eficiente de musculação é a ginástica com pesos, onde deve-se realizar algum exercício vencendo alguma resistência, seja ele o próprio peso corporal, halteres, entre outros (GIANOLLA, 2003)

A musculação surgiu há muito tempo atrás, quando as pessoas já tinham o pensamento de uma melhor saúde e estética. A história mais conhecida é a de Milos de Crotona da época de 500 a 580 a.C., um atleta olímpico que já praticava o treinamento progressivo com cargas. Ele usava um bezerro nas costas para treinar membros inferiores, com o passar do tempo, o bezerro foi ficando cada vez mais pesado e Milos cada vez mais forte, o resultado foi um corpo escultural e muito musculoso (GIANOLLA, 2003).

De acordo com Bittencourt (1984), podemos usar a musculação para vários fins, sejam eles terapêutico, estético, voltado para competições, entre outros. Sendo assim, podemos melhorar nossas aptidões físicas, melhorando nosso condicionamento, resistência, força, etc.

Com a musculação conseguimos diversos benefícios, entre eles estão: aumento do volume muscular, aumento da força, aumento da potência, melhora na flexibilidade, melhora na qualidade de vida, minimização no risco de doenças principalmente cardíacas, tratamento de obesidades, preparação de atletas, melhora de auto estima, entre outros (SESI-SP, 2015).

Para Gianolla (2013), a segurança dos exercícios resistidos está bem documentada, sendo comprovada a melhora nos aspectos músculo esqueléticos e cardio-vasculares, mesmo para idosos, debilitados ou portadores de doenças crônicas.

Santarém (2012) afirma que os exercícios com pesos são extremamente eficientes para promoção de saúde de modo geral e melhora na aptidão física para a vida diária.

Durante a primeira metade do Século XX, foi popularizado os exercícios com pesos, e por volta de meados desse século, esses exercícios passaram a ser utilizados como forma de reabilitação. Na segunda metade do Século XX começaram a surgir trabalhos científicos sobre essa modalidade de treino, melhorando e aperfeiçoando o conhecimento sobre esse assunto na época (SANTARÉM, 2012).

Para Medeiros, Souza e Oliveira (2019) Ano 04, Ed. 03, Vol.09, pp. 33-41, a musculação é um conjunto de exercícios de ginásticas com o objetivo de fortalecer e desenvolver os músculos do corpo através de ações musculares. Por estudos, a musculação é considerada um dos principais exercícios físicos que ajudam na melhoria fisiológica e estética das pessoas, promovendo saúde e qualidade de vida.

JOELHO

Segundo Gozzi (2016), o joelho é o maior complexo articular do nosso corpo. Ele é formado por 4 ossos e 3 articulações. Esta articulação é a segunda que mais sofre lesão no nosso corpo, perdendo apenas para a articulação do ombro.

Para Gozzi (2016), o joelho é responsável por absorver impactos dos membros inferiores e dar estabilidade durante a marcha.

Os 4 ossos que formam a articulação do joelho são: o fêmur, a tíbia, a patela e a fíbula. Esses ossos se articulam formando 3 articulações: Femorotibial (entre o fêmur e a tíbia), patelofemoral (entre a patela e o fêmur), e a tíbiofibular proximal (entre a tíbia e a fíbula) (GOZZI, 2016).

Na articulação femorotibial temos 4 estruturas, sendo elas: Ligamento cruzado anterior (LCA), ligamento cruzado posterior (LCP), menisco lateral e menisco medial. Os meniscos são responsáveis por darem estabilidade a articulação femorotibial, além de funcionarem como amortecedores de impactos para o joelho. Já os ligamentos servem de estabilização para todo o joelho. Além disso, no joelho estão localizados os ligamentos colaterais (medial e lateral), que impedem movimentos excessivos em varo e valgo (GOZZI, 2016).

Nas palavras de Gozzi (2016), as lesões mais frequentes de joelho são: Condromalácia patelar, lesão do LCA e lesão dos meniscos. Condromalácia patelar é o amolecimento da cartilagem, deixando-a delgada, aumentando assim o atrito entre as duas superfícies. Lesão do LCA ocorre por torção do joelho, normalmente quando o pé está fixo no chão e a pessoa faz uma mudança de direção rapidamente, podendo assim romper parcialmente ou totalmente o LCA. Os meniscos também são facilmente lesionados nas práticas esportivas, às vezes associada à lesão do LCA, pelo fato de ambos terem sua origem no côndilo medial da tíbia.

No eixo transversal ocorrem os movimentos de flexão-extensão (plano frontal). Este é o principal movimento do joelho, onde a extensão máxima é a zero grau e a flexão pode chegar de 140 graus a 160 graus, de forma ativa e passiva respectivamente.

No eixo longitudinal ocorrem os movimentos de rotação axial (interna e externa) (RODRIGUES, s.d., p. 47)

Rodrigues (s.d) afirma que a rotação em volta do eixo longitudinal só ocorre quando a articulação do joelho está em flexão de 90 graus, podendo realizar de 40 graus a 50 graus de rotação externa, e de 30 graus a 35 graus de rotação interna.

Segundo Kapandji (2000), o eixo transversal está contido num plano frontal e atravessa horizontalmente os côndilos femorais. Já no eixo longitudinal, os movimentos de rotação axial só

ocorrem quando o joelho está flexionado. Quando a articulação está em máxima extensão, torna-se impossível este movimento por conta da estrutura do joelho. Então, quando o joelho faz a máxima extensão, o movimento de rotação axial ocorrerá na articulação do quadril e não do joelho.

De acordo com Kapandji (2000), o joelho quando está em flexão fica instável e sujeito a lesões ligamentares e dos meniscos. Já quando em extensão, fica mais vulnerável a fraturas articulares e rupturas dos ligamentos.

Kapandji (2000) afirma que o joelho possui um valgo fisiológico de 170-175 graus. Este ângulo é medido através do eixo da diáfise femoral e o eixo do esqueleto da perna, formando assim um ângulo obtuso, aberto para dentro. Este ângulo pode aumentar ou diminuir por conta de patologias. Quando o ângulo é diminuído, chamamos de Genu valgo, que é quando o joelho despenca para dentro, diminuindo assim o ângulo fisiológico. Quando o ângulo é aumentado, ocorre uma inversão do ângulo obtuso, que assim é chamado de Genu Varo.

LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR

Segundo Voll Group Pilates (2019), o LCA se insere na eminência intercondilar da tíbia e se fixa na face medial do côndilo lateral do fêmur. Sua principal função é impedir os movimentos de deslizamento anterior da tíbia ou deslizamento posterior do fêmur, conhecidos como movimento de gaveta anterior, além de também evitar a hiperextensão dos joelhos.

Leonel e Pedroso (2001) afirmam que, para alguns autores, o Ligamento Cruzado Anterior (LCA) é um dos principais estabilizadores do joelho e o mais forte dessa articulação, tendo o seu papel fundamental para o funcionamento normal do joelho.

Para Thiele et al. (2009), a ruptura do LCA pode desencadear diversas outras lesões por conta da instabilidade crônica do joelho, podendo assim evoluir para lesão do menisco, degeneração articular e modificações artríticas.

Rocha et al. (2007) afirma que, as lesões que se associam ao LCA podem causar degeneração progressiva da cartilagem articular, causando dor, edema e em casos mais graves até perda de função do membro.

> De acordo com Thiele et al. (2009)v. 36,n.6, a lesão desse ligamento é comum nas práticas esportivas, principalmente nas coletivas. Com isso, quando rompido, impossibilita o sujeito de qualquer prática esportiva que envolva movimento de pivô (giro sobre o eixo) pelo fato da articulação estar instável.

Thiele et al. (2009) nos dizem que, a operação utilizando o tendão patelar é a técnica de reconstrução para a recuperação da estabilidade do joelho mais utilizada pelos cirurgiões. Com esse procedimento a substituição do ligamento rompido ocorre com 1/3 médio do tendão patelar utilizando dois parafusos de interferência em suas extremidades. Na segunda semana pós-cirúrgico, inicia-se a revascularização, porém, o processo de ligamentização prolonga-se durante dois anos. Com todos esses fatores descritos, a atrofia muscular no pós-operatório é inevitável, prejudicando assim o principal grupo extensor do joelho.

No estudo de Pimenta et al. (2012) cita que, o objetivo principal da recuperação do joelho pós cirúrgico é dar ao membro operado do paciente as mesmas capacidades funcionais do membro não operado, ou seja, recuperá-lo no menor tempo possível, a fim de normalizar a vida do paciente, não só nas suas atividades diárias como também na prática desportiva se for o caso.

MUSCULAÇÃO E REABILITAÇÃO DAS LESÕES DE LCA

Segundo Lepieszynski (2003), o processo de reabilitação utilizando-se de métodos com movimentos controlados e o fortalecimento das musculaturas específicas acaba tendo um melhor resultado para o lesionado, pois o retorno as atividades é mais rápido, o que não acontecia no passado.

Para Lepieszynski (2003), a reabilitação do joelho através da musculação tem como principal objetivo a estabilização dinâmica da articulação e o fortalecimento específico dos músculos envolvidos, fazendo assim com que o joelho tenha seus movimentos normalizados. Além disso, os programas de reabilitação buscam o retorno da pessoa ao seu estado anterior a lesão e prevenção capaz de minimizar a possibilidade de reincidência da lesão.

A articulação do joelho permite discreto movimentos de rotação e movimentos de flexão e extensão, havendo ainda certo grau de abdução e adução (LEONEL e PEDROSO, 2001).

Para Leonel e Pedroso (2001), as lesões no joelho são bem comuns pelo fato de essa articulação ser muito exposta, devido à falta de tecido adiposo e muscular na região, pela sobrecarga do peso corporal, e pelo fato que esta articulação está entre o fêmur e a tíbia, dois ossos que possuem um potente braço de alavanca.

Quando lesionado, após a cirurgia e todo o processo fisioterapêutico realizado, faz- se necessário o trabalho de musculação, para reestabelecer a força muscular e construir músculos ao redor da articulação lesionada, recuperando assim a função normal do joelho (LEONEL e PEDROSO, 2001).

Falando sobre o tratamento do Ligamento Cruzado Anterior, o início do tratamento já deve conter movimentos da articulação do joelho, concentrando em movimentos de extensão passiva, sendo assim, minimiza-se o risco de fibrose, muito comum em lesionados do LCA (LEPIESZYNSKI, 2003).

Para Andrews, Harrelson e Wilk (2000), o quadríceps reduz significativamente sua força após a lesão do LCA. Portanto, a reabilitação deve ser progredida em relação a volume e intensidade, concentrando-se nessa musculatura.

De acordo com Campos (2010 apud PIMENTA et al, 2012), o trabalho de musculação no processo de reabilitação do joelho deve ser incluído de 90 a 180 dias após a cirurgia, utilizando-se de exercícios de cadeia cinética fechada para quadríceps e aberta para os isquiotibiais. Estudos mostraram que aproximadamente 240 dias de pós-cirúrgico e todo o processo de reabilitação feito, o paciente estará livre para retornar normalmente aos trabalhos de condicionamento físico para o esporte desejado, porém, cada pessoa responde de forma diferente ao processo de reabilitação, podendo assim antecipar ou prolongar ainda mais esse processo.

Andretta (2006) afirma que em uma pesquisa feita com profissionais de Educação Física a respeito de exercícios prescritos para lesionados do joelho, exercícios isométricos, leg-press, cadeira flexora, cadeira extensora, cadeira adutora e cadeira abdutora são os mais prescritos dentro da sala de musculação, além dos alongamentos, essenciais no processo de reabilitação.

Melo e Mejia (s.d), nos diz que o treinamento proprioceptivo e a reeducação neuromuscular é imprescindível para uma boa recuperação, além de treinar o gesto esportivo e movimentos que trabalhem a musculatura que envolve a articulação.

Para Andrews, Harrelson e Wilk (2000), os trabalhos de contrações isométricas de quadríceps e pequenos agachamentos são bem vindos na primeira semana de contato do lesionado com a musculação. A partir desse período, exercícios que envolvem propriocepção com a bola, elevações de pernas com peso, alongamentos, bicicleta e até treino de marcha, podem ser utilizados no processo de reabilitação, sendo sempre respeitado os limites do indivíduo, sempre buscando extrair ao máximo do mesmo com total segurança e assim acelerar o processo de recuperação. Ao final de dois meses de treinamento, pode-se intensificar um pouco mais o trabalho, iniciando pequenos trotes em linha reta, pequenas mudanças de direções e intensificando exercícios de força e alongamento. Seguindo essa lógica de progressão tanto de trabalho como de intensidade, o lesionado terá um retorno a sua normalidade no menor tempo possível.

Barbalho, Fatarelli e Zoghbi (2015) nos dizem que, tanto exercícios em Cadeia Cinética Aberta (CCA) como em Cadeia Cinética Fechada (CCF) são essenciais para uma boa recuperação do LCA. Exercícios em CCA, o membro distal está livre para se mover no espaço, trabalhando assim de forma isolada os músculos do quadríceps que inevitavelmente sofreram atrofia após todo o processo cirúrgico e pós-cirúrgico, em contrapartida, ocorre uma grande força de compressão na articulação patelo-femoral e um aumento do cisalhamento (atrito) articular.

De acordo com Barbalho, Fatarelli e Zoghbi (2015), exercícios em CCF envolvem grupos musculares agonistas e antagonistas, diminuem o cisalhamento articular e diminuem a tensão que sobrecarrega o joelho quando comparado a um exercício em CCA. O mesmo autor conclui então que, não existem variações significativas na ativação muscular nos exercícios de CCF e CCA, entretanto, o risco de uma pressão elevada sobre o enxerto do ligamento e na articulação patelo-femoral é menor em exercícios em CCF quando comparado a exercícios em CCA. Exercícios como agachamento, levantamento terra e leg press são recomendáveis para este tipo de situação.

Andrade et al. (2020) nos dizem que um exercícios em CCA fornecem um maior torque muscular para o Quadríceps, sem prejudicar a frouxidão normal da articulação, favorecendo um melhor retorno ao nível normal do paciente, porém, exercícios em CCF produzem menos estresse e forças de compressão às estruturas em recuperação quando comparado a exercícios em CCA.

Andrade et al. (2020) afirmam que exercícios como agachamento, step e leg press são bastante utilizados em protocolos de reabilitação do LCA por serem fisiológicos, diminuindo a dor e a tensão no enxerto quando comparados a CCA.

Os exercícios em CCF são mais eficientes devido ao fato de serem multiarticulares, ou seja, trabalha várias articulações e consequentemente vários músculos ao mesmo tempo, tornando-se

assim mais seguros quando comparado ao exercício em CCA, além do fato de exercícios em CCA ocorrer uma translação anterior da tíbia, que é um movimento prejudicial para o enxerto do LCA, pelo fato de este ligamento ser o principal restritor deste movimento (ANDRADE et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, a musculação é imprescindível no processo de reabilitação, pois a mesma irá produzir ganhos de força e flexibilidade dos músculos envolvidos na articulação do joelho, favorecendo uma melhor estabilidade articular do mesmo. Exercícios como agachamento, leg press, step e levantamento terra são os mais indicados entre os autores para serem utilizados no processo, fornecendo os benefícios citados acima como fortalecimento, flexibilidade e estabilização da articulação. O processo é rápido e seguro quando comparado a outros protocolos, e pode ser utilizado tanto para atletas de alto rendimento como para indivíduos não treinados, acelerando assim a volta do paciente a sua normalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sara Rosa de Sousa; BORGES, Luis Carlos de Castro; FILHO, Luiz Fernando Martins de Souza; MATOS, Marcelo Watanabe de; OLIVEIRA, Jordana Campos Martins de; PINHEIRO, Paula Cássia Pinto de Melo; SIQUEIRA, João Pedro Jerônimo; SILVA, Marcelo Jota Rodrigues de; SILVA, Rennan Cesar da. **Reabilitação com angulação de proteção no pós operatório de ligamento cruzado anterior**. Revista Referências em Saúde da Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Goiás, v.03, n.1, pp. 106-110. Jan./Jul. 2020.

ANDRETTA, Alessandra Carvalho. **Os procedimentos abordados para a recuperação de lesões de joelho dentro das academias de ginástica em Curitiba.** Monografia para conclusão do curso de bacharelado de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ANDREWS, James; HARRELSON, Gary; WILK, Kevin. **Reabilitação física das lesões desportivas.** Rio de Janeiro: Nova Guanabara, 2000. 506 p.

BARBALHO, Matheus de Siqueira Mendes; FATARELLI, Ismael Fernando de Carvalho; ZOGHBI, Lucas de Carvalho. **O uso da cinesioterapia na reconstrução do ligamento cruzado anterior utilizando cadeia cinética aberta e cadeia cinética fechada.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v.9, n.54, p.481-488. Jul./Ago. 2015.

BITTENCOURT, Nelson. **Musculação: uma abordagem metodológica.** Rio de Janeiro: Sprint, 1984.

CARDOSO, Juliano Alves. **O treinamento de força na reabilitação do joelho**. 2013.. Acesso em 22 dez. 2022.

CONCEITO DE REABILITAÇÃO. Disponível em:<https://conceito.de/reabilitacao>. Acesso em 22 dez. 2022.

DANTAS, E. **A Prática da Preparação Física.** 5ª ed. RJ: Shape Editora, 2003.

GIANOLLA, Fábio. **Exercícios de musculação: uma abordagem técnica.** Rio de Janeiro: Revinter, 2013. 196 p.

GIANOLLA, Fábio. **Musculação: conceitos básicos**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GOZZI, Rogério. #006 – **Articulação do Joelho.** 2016. Disponível em:<anatomiafacil.com. br/006-articulacao-do-joelho/>. Acesso em 01 dez. 2022.

GROUP, Voll Pilates. ANATOMIA DO JOELHO: **conheça mais essa articulação.** 2019 Disponível em: <blogpilates.com.br/anatomia-do-joelho-conheca- mais-essa-articulacao/>. Acesso em 05 dez. 2022.

KAPANDJI, Ibrahim Adalbert. **Fisiologia articular: esquemas comentados de mecânica humana: membro inferior.** 5.ed. São Paulo: Panamericana, 2000. 280 p.

LEONEL, Alessandra; PEDROSO, Helga Bungart. **REABILITAÇÃO DO JOELHO ATRAVÉS DA MUSCULAÇÃO**, 2001. >. Acesso em 10 dez. 2022.

LEPIESZYNSKI, Daniele. **A recuperação de lesões de joelho através da musculação pela visão médica**. Monografia para conclusão do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

MEDEIROS, Robson da Silva; OLIVEIRA, Gilberto Alves de; SOUZA, Flander Diego de. **Efeitos e benefícios da musculação para o idoso**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 09, pp. 33-41. Mar 2019.

MELO, Fabiana de Souza; MEJIA, Dayana Priscila Maia. **REABILITAÇÃO NA LESÃO DO LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR: DA ANATOMIA AO TRATAMENTO.** s.d. Disponível em:<https://portalbiocursos.com.br/ohs/data/docs/34/277_ReabilitaYYo_na_LesYo_do__Ligamento_Cruzado_Anterior_da anatomia_ao_tratamento.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022

PIMENTA, Thais de Sá et al. **Protocolos de tratamento fisioterápico após a cirurgia do ligamento cruzado anterior.** Acta biomédica brasiliensia, v. 3, n.1, Jun 2012.

ROCHA, Ivan Dias da et al. **Avaliação da evolução de lesões associadas à lesão do ligamento cruzado anterior**. Acta Ortopédica Brasileira, v. 15, n.2. São Paulo, SP; 2007.

RODRIGUES, Ademir. **Joelho: patologias dos ligamentos.** São José do Rio Preto, SP: Cefespar, s.d. 309 p.

SANTARÉM, José Maria. **Musculação em todas as idades: comece a praticar antes que seu médico recomende**. Barueri, SP: Manole, 2012.

SESI-SP. Serviço Social Da Indústria. **Metodologia SESI-SP ACADEMIA**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

SIMÃO, R. **Fundamentos fisiológicos para o treinamento de força e potência**. São Paulo: Phorte, 2009.

THIELE, Edilson et al. **Protocolo de reabilitação acelerada após reconstrução de ligamento cruzado anterior.** Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 36,n.6. Rio de Janeiro, RJ; 2009

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

FERNANDA DE MACEDO CANTANTE
Graduada em Pedagogia; Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho procura abordar sobre um tema que vem preocupando os educadores é ressalvar a importância da literatura surda para crianças em desenvolvimento como ser humano, seja no elemento ético, estético e intelectual. A literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode ser usada no ambiente escolar para promover o desenvolvimento das crianças. A literatura de forma geral possibilita a transmissão de cultura, conhecimento e visão de mundo, viabilizando ainda o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade da criança. A comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos. A literatura consultada indica a importância do acesso, às crianças surdas, a tais traduções, que devem respeitar não só a cultura do público alvo, mas também sua faixa etária, desenvolvimento cognitivo e linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura surda; Desenvolvimento infantil; Literatura infantil em Libras.

INTRODUÇÃO

Se de acordo com Abramovich (1997, p.16) “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, por meio da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)”, por não partilharem a mesma língua de suas famílias e da sociedade em geral, a maioria das crianças surdas têm sido privadas deste contato dentro e fora de suas casas. Restrição esta que faz com que sejam desprovidas da aquisição de novos saberes e do desenvolvimento da linguagem de forma natural como as demais crianças. A literatura surda tem sido disseminada com o auxílio de novas tecnologias que possibilitam o registro de vídeos em Libras.

Algumas editoras como Arara Azul, LSB Video e SBB, têm investido na produção e tradução de literatura em Libras. Clássicos infantis como João e Maria (Grimm, 2011), Peter Pan (Berrie, 2009), Alice para Crianças (Carrol, 2007), Aventuras da Bíblia (SBB, 2008), O Soldadinho de Chumbo (Andersen, 2011), O Gato de Botas (Perrault, 2011), e Uma Aventura do Saci Pererê (Ramos, 2011), estão entre os materiais literários já traduzidos para Libras. O povo surdo tem se encontrado, desde há muito tempo, em escolas, clubes e casas e por meio do conto de histórias, tem transmitido de geração em geração, sua cultura, seus valores e suas crenças por meio daquilo que podemos chamar de tradição oral

O RECONHECIMENTO DA LITERATURA E DA LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA MATERNA DA PESSOA SURDA

Atualmente, após o reconhecimento da Língua de Sinais como Língua materna da pessoa surda, aquela que lhe garantirá acesso ao conhecimento e construção de aprendizagens significativas, percebe-se a existência de novas necessidades, dentre elas a presença de intérprete de língua de sinais no espaço escolar como um meio indispensável para mediar esse processo e valorização dessa língua como na língua própria com valor semântico, bem como a construção do respeito a essa minoria linguística que foi e ainda é considerado por alguns como “apenas os que não ouvem”, desconsiderando os aspectos culturais que os compreende.

Outro profissional indispensável nesse processo é o instrutor de língua de sinais aquela pessoa surda mais experiente capaz de medir e que apesar de ser inerente a elas precisa ser apreendida no espaço escolar de forma prazerosa em processo contínuo e permanente. A tarefa de transmissão de novos saberes que, desde a antiguidade, cabe ao adulto transmitir a criança, também é cumprida dentro das comunidades surdas por meio da tradição oral . Esta tem perdurado pelas gerações, por meio dos eventos face-a-face promovidos pelas comunidades surdas e associações de surdos (Bahan, 2006). A cultura surda tem assim sido transmitida e difundida, por meio destes eventos, os quais são baseados na interação entre sinalizantes.

Mesmo nos períodos em que as línguas de sinais foram proibidas e reprimidas, os sujeitos surdos, escondidos, continuavam a se encontrar e compartilhar lutas, ideias, experiências e histórias5 . Porém, poucos foram os surdos que tiveram domínio da língua escrita de sua nação, a fim de deixar registros sobre a literatura e cultura surda de suas épocas. Apoiamo-nos em Bahan, quando escreve que:

> A ASL [Língua de Sinais Americana] existe em uma cultura “oral”, uma cultura baseada na interação sinalizada face-a-face, [...] Como em muitas outras culturas, a cultura surda, tem uma tradição folclórica ativa centrada na performance da narrativa “oral” (sinalizada), a qual guarda os valores tradicionais, e é passada de geração em geração (BAHAN 2006, p.21).

O fazer pedagógico estar direcionado à utilização de recursos visuais e constante interação destes à palavra escrita e na produção textual com base em diversos portadores de textos como jornais, revistas, etc.

Para Lodi (2013), a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e alunos, também é a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, e a escrita do

português nos processos educacionais como decorrente da organização pedagógica, em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução.

O decreto acima mencionado evidencia ainda, uma diferenciação na configuração da continuidade da escolarização de alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais, partindo do pressuposto que em estando matriculado em escolas da rede regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental e por meio da interação com seus pares surdos em escolas bilíngues, e assim, propõe o serviço de tradutor e intérpretes de Libras para as diferentes áreas do conhecimento. Associado a esta questão, e em seu Art. 23, o decreto nº 5.626/05 destaca a presença em sala de aula de intérpretes de língua de sinais:

> As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Outro dispositivo legal importante na educação inclusiva é o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade da organização do ensino bilíngue aos surdos, reforçando o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

> Aborda ainda, a formação continuada de professores, e para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluindo materiais didáticos e paradidáticos e Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2011).

Em 2008, é publicada pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n º 186/2008 e nº 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

> Por meio desta política, é proposta uma reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos alunos sob a responsabilidade do Estado “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Este documento, desafia as instituições educacionais a repensarem o processo pedagógico para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, propondo mudanças nas concepções curriculares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade (Ziliotto, 2015).

No texto da nova política nacional, a educação especial é definida como modalidade não substitutiva à escolarização e amplia o serviço de educação especial como um conceito de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos alunos, ofertado no contra turno por professores especializados, disponibilizando os serviços e recursos próprios para orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

> Esclarece ainda, Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

No tocante a educação de surdos consta nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

Quadros (2006) discute que nesta perspectiva, a língua brasileira de sinais é legitimada e assegura o ensino do português escrito como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais.

> Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Ainda no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado na área da surdez deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

A oferta do atendimento educacional especializado é considerada fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete4 e o ensino da língua brasileira de sinais – Libras - para os estudantes.

Outro dispositivo normativo que endossa o atendimento educacional especializado trata-se da Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, estabelecendo que o atendimento educacional especializado – AEE - deve ser ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, desenvolvendo atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, e no caso da área da surdez, enfatiza o ensino da língua brasileira de sinais – Libras - e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez (BRASIL, 2013).

Conforme dados apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016), após a implementação da política na perspectiva inclusiva, houve evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica de 56.024 em 2003 para 64.348 em 2015, expressando crescimento de 15%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 174%, passando de 19.782 estudantes em 2003 para 54.274 em 2015.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, em sua Meta 4, propõe: Universalizar, para a população de 4 (quatro)

a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Nunes (2015), retrata a preocupação dos sete primeiros surdos doutores e professores de universidades federais, ao afirmarem que a educação inclusiva permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos, e defendem uma escola que seja bilíngue para surdos sendo o espaço educacional possível para o surdo ter acesso ao conhecimento Desta forma, a garantia de oferta do ensino bilíngue para surdos é a mais adequada a esta população, pressupõe professores que dominem a língua brasileira de sinais e ministrem os conteúdos acadêmicos na língua natural do surdo como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

Goldfeld (1997), afirma que a língua brasileira de sinais pode ser adquirida pela criança surda espontaneamente por ser sua língua natural, evitando atrasos linguísticos e destaca a importância de todos os profissionais perceberem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, uma vez que a língua sinalizada possibilita a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais, como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras.

Os estudos de Capovilla e Raphael (2004) evidenciam a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, como aquela que lhe possibilita pensar e se comunicar, devendo, portanto, ser ofertada para servir de metalinguagem para aquisição da língua escrita.

> Para estes pesquisadores, Se a Libras é a língua natural e materna do Surdo, então, do ponto de vista lógico, espera-se que a eficácia da Libras para servir de ponte para a aquisição do Português seja maior do que a eficácia do Português para servir de ponte para a aquisição da Libras (CAPOVILLA; RAPAHAEL,2004 p. 35,).

Para Quadros (1997), o ensino bilíngue oferta ao aluno surdo condições de competência em duas línguas de modalidades diferentes, considerando como primeira língua (L1) a língua brasileira de sinais, e como segunda língua (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita. Ainda para esta autora, a língua de sinais é considerada como língua natural ao surdo e é por meio dela que se desenvolve a linguagem, favorecendo os aspectos psicossociais, cultural e linguístico da cultura surda.

> Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Conforme Lacerda (1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, garantindo-lhe o acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa.

Souza (1998), afirma que a língua de sinais deve subsidiar a educação dos alunos surdos, e defende que a escolaridade dos estudantes surdos deveria se dar em escolas que tomassem como ponto de partida a língua de sinais como a língua de instrução educacional.

Para Nunes (2015), a defesa do bilinguismo no ensino para os surdos, abrange a compreensão da língua de sinais e de sua representação para os surdos, bem como significa uma forma de comunicação que funciona como pré-requisito para outras aprendizagens como português e matemática.

Fernandes (2007) ressalta que apenas estar inseridos na escola comum sem proposta educacional bilíngue, não possibilita que as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos estejam atendidas e respeitadas. No Brasil, a língua de sinais é oficial como língua de uso dos surdos. É garantida pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e é interessante notar também que quase todos os Estados brasileiros já têm em seu quadro a lei que defende língua de sinais e a torna de uso oficial nestes Estados. Sobre a oficialização da língua de sinais a nível nacional, ela já era garantida pelo Congresso Nacional em 1996 do decreto:

> Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26-B: "Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas". Art. 2º - Esta Lei entra vigor na data de sua publicação.

Vale mencionar alguns exemplos, tais como Fernandez (1990), um trabalho de psicolinguística; Karnopp (1994) que estudou aspectos de aquisição de fonologia por crianças surdas de pais surdos; Felipe (1993) que propõe uma tipologia de verbos em língua brasileira de sinais; os meus trabalhos:

Quadros (1995) que apresenta uma análise da distribuição dos pronomes na língua brasileira de sinais e as repercussões desse aspecto na aquisição da linguagem de crianças surdas de pais surdos (publicado parcialmente em forma de livro em 1997 - Educação de surdos: a aquisição da linguagem) e Quadros (1999) que apresenta a estrutura da língua brasileira de sinais.

Tais pesquisas associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua de fato no Brasil.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como mostrou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e 11 anos e nove meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo esta autora, o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, especialmente o da escola, em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, consequentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que

nesse caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

> [...] deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e consequentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001, p. 300).

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), a Educação Especial ganha um capítulo específico (V) que discorre sobre sua organização, objetivos, papel do professor e do Estado bem como a forma como deve ser desenvolvida. Nele pode ser citado o seguinte artigo: Art. 3º.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que compreendemos ser a literatura infantil de suma importância no desenvolvimento das crianças. E que a comunidade surda usa e valoriza a literatura para expressar-se e desenvolver sua cultura, identidade e alteridade, entendemos ser de urgente a busca por estratégias literárias acessíveis as crianças surdas em classes inclusivas da rede regular de ensino. Estratégias que promovam o acesso à literatura enquanto possibilitam o desenvolvimento cultural e respeito linguístico desta. Entendemos ser pertinente o uso das traduções para Libras, já disponíveis no mercado, dos clássicos e fábulas infantis

Ao estudarmos sobre a linguagem estamos também tratando da sociedade, a linguagem e a sociedade estão intrinsecamente ligadas entre si. Alterações significativas, inegáveis e iniciantes aconteceram sobre a forma de perceber a linguagem humana. No caso específico da aprendizagem de uma língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva na tarefa de aprender partindo do conhecimento que possui em sua primeira língua, e de seu conhecimento prévio do mundo, como mundo também dos tipos de textos com os quais está familiarizado. Sendo usuário da Língua de Sinais, o surdo poderá desenvolver competência na leitura e na escrita em uma segunda Língua.

O Atendimento Educacional Especializado para aprendizagem da Língua Portuguesa exige que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa língua, bem como, metodologias de ensino de uma segunda língua.

O Atendimento em Língua Portuguesa é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez na sala comum.

Considera-se importante a valorização da cultura e identidades surdas na sua educação, por exemplo, pelo entendimento da importância da presença de um instrutor surdo, bem como o estabelecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e comunicação primordial, por ser a língua materna dos surdos, o que é realizado na escola de surdos realizou-se a observação Isto coloca a importância da linguagem, o educador precisa buscar entendê-los para qualificar a comunicação, proporcionados pela amplitude da linguagem, especialmente da Língua de Sinais, mas não se limitando a ela, e sim buscando todas as ações comunicativas que os alunos apresentam, por exemplo, a expressão, direcionando as atividades e que cada aluno nos comunica, para que estas aprendizagens sejam realmente significativas. Muito caminho ainda deve ser trilhado como a busca por traduções específicas para determinadas faixa etárias, uma vez que ainda há pouquíssimo material traduzido cujo público alvo sejam crianças surdas em fase de alfabetização sinalar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5ª. Ed. 2ª imp. São Paulo: Scipione, 1997.

BAHAN, Bem. **Face to face tradition in the American Deaf Community in HDirksen Bauman,** Nelson J & Rose H (eds) Signing the Body Poetic. University of California Press. 2000.

BERGAMO, R. B. **Educação Especial: pesquisa e prática**. Curitiba: ibpex, 2010.

BRASIL, Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005.**

BRASIL. **Instituto de Geografia e Estatística – IBGE**. Estimativas populacionais dos Municípios em 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.098 de 2000, de 19 de dezembro de 2000**.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016.** Brasília, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013**.

BRASIL. Decreto Federal n o . 5626/2006. **Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. 2002.**

_____. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). 1996.** Disponível em: Acesso: 16 outubro 2018. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Esplanada dos Ministérios, 2. ed. rev. Educação infantil, 4.Brasília, DF: MEC, SEESP, 2010.

_____. **Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002**. Disposto sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e das outras providências.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira, v. I. 2 ed.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CHAVES, H. V. **Estratégias de Mediação e Construção Compartilhada de Conhecimento entre Surdos.** Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

FERNANDES, Sueli F. **Educação de surdos**. Curitiba: IBPEX. 2007

GOLDFELD, M. **A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio – interacionista. 2ª ed.**. São Paulo: Plexua, 2002. MEC. Ministério de Educação e Cultura.2020.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?** Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 3, p. 537-545, dez. 2015.

QUADROS, Ronice M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

QUADROS, R. M.; SUTTON-SPENCE, R. **Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda.** In.: R. M. Quadros (Orgs.). **Estudos surdos I (pp. 110-165).** Petrópolis: Arara Azul. 2006.

PACHECO, J.; ESTRUC, E.; ESTRUC, R. **Curso Básico de Libras (Língua Brasileira De Sinais**). V.8.08 Pg.01/53 ©Copyright 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional.** UNESP, 2001. 363p.

SOUZA, Regina. **Que palavra te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR: DESAFIOS PARA ENFRENTÁ-LO NAS ESCOLAS

FERNANDA GONÇALVES LIMA
Graduação em Letras- Português/Inglês pela Universidade Cidade de São Paulo- Unicid (2002); Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Professora de Ensino Fundamental II – Inglês na EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, Diretora na E.E. Belize.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo entender os desafios e como os professores podem ligar com crianças com Transtorno Opositor Desafiador. Também propõe-se conhecer as características do transtorno opositor desafiador e suas influências na escola, além de analisar as concepções sobre o TOD, para uma melhor compreensão do assunto. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico de abordagem descritiva e exploratória. Pelos resultados constatou-se nesse estudo algumas estratégias de sala de aula para lidar com TOD, foram elas: fazer um lembrete regular da compreensão e respeito do professor pelo aluno; realizar um sistema de recompensa, pois os alunos com TOD se saem muito melhor com recompensas do que com sanções; dar oportunidades para o aluno demonstrar as habilidades que faz bem; quando o cronograma mudar ou uma atividade diferente for agendada, preparar as crianças com TOD individualmente e por fim elogiar o comportamento positivo individualmente e para que os outros ouçam. Pode-se concluir que, trabalhar com alunos com TOD pode ser desafiador para o professor em vários níveis. Por isso, é essencial entender os mecanismos por trás do TOD e as estratégias que podem ajudar a tornar a jornada mais tranquila para o professor e também para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Escolas; Ensino; TOD.

INTRODUÇÃO

Infelizmente, não é sempre que as crianças conseguem se desenvolver de forma totalmente saudável. Pois, além do fator da predisposição para enfermidades, também pode ocorrer que o ambiente em que ela cresça, faça com que a criança venha a sofrer de diversos problemas, que podem ser psicológicos ou físicos e que podem interferir no seu desenvolvimento. Isso poderá afetar não só a criança como também as pessoas que convivem com ela, e pode chegar a prejudicar também os grupos humanos onde ela se situa e convive, causando situações difíceis e tensas para

todos os envolvidos (SILVA, 2017).

O transtorno opositor desafiador está entre os problemas de transtorno neuropsíquico de comportamento. Têm-se diferentes nomenclaturas para este transtorno: Transtorno de Oposição (TO); Desafio e Transtorno Opositor Desafiante (DTOD); e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD); este estudo se apresentará com a nomenclatura TOD. Conforme Agostini e Santos (2018), independentemente da nomenclatura, o transtorno é caracterizado pela agressividade e tendência a, intencionalmente, incomodar e irritar outros indivíduos.

Todas as crianças têm momentos em que podem se recusar a fazer algo que lhes é pedido, atrapalhar os outros ou não ouvir. Crianças com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) precisam de apoio com esses comportamentos que atrapalham sua vida cotidiana. Esses alunos podem parecer desafiadores, desobedientes, zangados e irritáveis. Eles podem discutir com os pais, professores e outros alunos, também podem achar difícil seguir as instruções dos professores e perder a paciência se sentirem que algo não está indo bem.

Nessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: Quais os desafios e como os professores podem lidar com os alunos que possui o Transtorno Opositor Desafiador?

Para alguns alunos com TOD, leitura, escrita, matemática e concentração podem ser difíceis. Alguns também podem ter atrasos na linguagem e achar difícil falar sobre emoções. Nesse sentido, justifica-se a escolha desse tema, tendo em vista que, além destes, os alunos com TOD podem ter problemas para se comunicar e fazer amigos e com isso diminuir seu rendimento escolar. Com isso, a presente pesquisa poderá fornecer subsídios para a comunidade acadêmica, trazendo os dados disponíveis na literatura e ampliando o conhecimento sobre a temática.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo entender os desafios e como os professores podem ligar com crianças com TOD. Também propõe-se conhecer as características do transtorno opositor desafiador e suas influências na escola, além de analisar as concepções sobre o TOD, para uma melhor compreensão do assunto.

O estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem descritiva e exploratória sobre o TOD, baseando-se em alguns autores que tem refletido sobre a questão do transtorno opositor desafiador, suas influências e como os professores podem melhorar este problema enfrentado a partir do conhecimento aprofundado do assunto.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR

O Transtorno Opositor Desafiador ou Transtorno Desafiador de Oposição é um padrão de comportamento conhecido como disruptivos, maneira de liberar impulsos agressivos, tipo de comportamento que prejudica os indivíduos do seu convívio, causando conflitos não só com as pessoas que representam autoridade como também em relação às regras pré-estabelecidas. Entretanto, este transtorno acaba prejudicando o próprio autor por toda a rejeição que se cria em torno dele (SILVA, 2017).

Conforme as informações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, o Transtorno Opositivo Desafiador tem como característica:

> [...] um padrão comum de comportamento desafiador, desobediente, negativista e hostil para com professores, que persiste por pelo menos seis meses. [...] os comportamentos negativistas ou desafiadores são apresentados por teimosia persistente, resistência a ordens e relutância em comprometer-se, ceder ou negociar com adultos ou seus pares. O desafio também pode incluir testagem deliberada ou persistente dos limites, geralmente ignorando ordens, discutindo e deixando de aceitar a responsabilidade pelas más ações. A hostilidade pode ser dirigida a adultos ou a seus pares, sendo demonstrada ao incomodar deliberadamente ou agredir verbalmente outras pessoas (APA, 2013, p. 12).

A Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2009), afirma que para o diagnóstico do TOD é necessário que a ocorrência de comportamento desafiador aconteça na maior parte do tempo por pelo menos seis meses em crianças com menos de 5 anos, ou pelo menos uma vez por semana durante seis meses em crianças maiores de 5 anos. Conforme a Associação entre as características do TOD, a criança mostra um humor raivoso e irritável, com comportamento questionador e desafiante ou ainda com índole vingativa.

Uma das características do TOD é que ele é relatado para afetar entre dois e 16% das crianças e adolescentes na população geral, este transtorno também é mais frequente em meninos. Estudos mostram que pelo menos 40% das crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) têm TOD coexistente, esses dados são do Learning Assessment and Neurocare Centre (LANC) do Reino Unido. Ainda nesse estudo o número chegou a 50% para coexistência com TDAH (DAVIES, 2016).

Cabe destacar que alguns transtornos podem ser confundidos com outros por causa da proximidade de características. Esse é o caso do Transtorno Opositor Desafiador, que pode ser confundida por indisciplina, rebeldia etc. Para Silva (2017), nem sempre a família tem acesso a uma boa equipe de profissionais capacitados a fazerem um diagnóstico completo. Nem sempre a própria família aceita o fato de um de seus membros ter algum distúrbio. Normalmente, a família ainda espera que o problema se resolva por si, o que pode resultar no agravamento da situação.

Davies (2016) enfatiza em seu estudo que as crianças podem desenvolver TOD a qualquer momento e, caso o transtorno não seja tratado, a condição pode levar a diversos problemas mais complicados, como por exemplo, o crime, o uso indevido de drogas e também doenças mentais graves.

Acredita-se que a causa do TOD seja de natureza ambiental, genética e/ou biológica/médica. Muitas vezes, as crianças vêm de famílias disfuncionais, têm pouco apoio ou, às vezes, têm pais exigentes que controlam o aprendizado de seus filhos. Além disso, muitas vezes há um histórico de doença mental em outros membros da família. Geneticamente, pode haver defeitos em certas áreas do cérebro. Nenhuma causa definitiva foi determinada, no entanto.

A identificação do TOD não é fácil, visto que o indivíduo tende a não desafiar pessoas desconhecidas, que venham examiná-lo. Ele é inteligente e perspicaz e não quer receber um rótulo, que sabe que virá, depois do diagnóstico médico.

Outro dado é que não há cura conhecida para o TOD, embora existam vários tratamentos

para o transtorno, uma vez diagnosticado, incluindo medicação, modificação de comportamento, psicoterapia, treinamento de gerenciamento de pais, terapia familiar e treinamento de habilidades. Para Barlow e Durant (2008) compreender as causas do TDO nas crianças é uma iniciativa complicada, já que não existe, aparentemente, uma teoria uniforme da etiologia. Do mesmo modo, como ocorre com a maior parte dos transtornos clínicos, o TDO tem a influência de múltiplos fatores que se encontram inter-relacionados, no sentido de que podem funcionar como variáveis que atuam como causa e variáveis que atuam como efeito. Salientando que existem várias evidências de que o TDO é moldado e mantido pela natureza das trocas mútuas entre a criança e os adultos

TOD NO AMBIENTE ESCOLAR

Independente de qual seja a condição do indivíduo, o ambiente no qual ele se encontra influência sobre o processo de aprendizagem e nos descobrimentos da sua própria dimensão como sujeito. Assim, Mantoani et al. (2019) afirma que com o entendimento de que o ser humano está em constante aprendizado na escola, na interação com pessoas e ambiente, cabe ao professor trabalhar a apreensão das percepções e descobertas que passem por quatro conjuntos funcionais, que são eles: afetivo, motor, cognitivo e pessoal.

De acordo com Souza (2014):

> A ideia da disciplina está presente em todas as etapas da escolarização, uma vez que as normas de convivência são necessárias para legitimar as relações vividas no interior da escola, o que acaba gerenciando condutas sociais que estabelecem verdades, pois definem comportamentos adequados e inadequados no cotidiano escolar (SOUZA, 2014, p. 46).

A escola que por vezes não conta com orientador educacional ou psicopedagogo que poderiam avaliar o aluno e encaminhá-lo para profissionais específicos e estes, por sua vez, diagnosticar o problema, acaba por simplesmente manter o rótulo de “aluno que não quer nada com nada” e ponto.

A APA (2013) destaca que as crianças com esse transtorno não ficam atentas aos detalhes na sala de aula ou podem acabar cometendo erros pela ausência de cuidado nas tarefas escolares ou outras atividades. O trabalho normalmente é confuso e executado sem meticulosidade nem consideração correta.

Nesse sentido, o objetivo de um aluno com transtorno desafiador opositivo (TOD) é obter e manter o controle testando a autoridade até o limite, quebrando regras, provocando e prolongando argumentos. Na sala de aula, isso pode distrair tanto o professor quanto os outros alunos. Ele caracteriza-se por um padrão de humor raivoso/irritável, comportamento argumentativo/desafiador ou desejo de vingança. Também inclui discutir com figuras de autoridade, como professores, e recusar-se a cumprir as regras da escola.

No que tange à atenção nas tarefas ou atividades lúdicas, para Barletta (2011) os alunos com TOD mostram dificuldades e, algumas vezes, se mostram ausentes em seus pensamentos e emoções, passando a impressão de estarem em outro lugar e não ouvir o que é dito. Organizar as atividades e tarefas é também complicado de ser realizado pelos alunos com TOD; as tarefas que exigem um esforço mental constante são sentidas como desagradáveis e acentuadamente aversivas.

Cáceres e Santos (2018) chama atenção para o fato de que a escola precisa estar preparada para receber o aluno independente da dificuldade que ele apresentar, ela precisa ser de fato inclusiva e trabalhar no sentido de oferecer o melhor ao aluno, dentro daquilo – recursos, profissionais – que ela dispõe. Os profissionais que fazem parte do núcleo escolar devem ter conhecimento, mínimo que seja, sobre os diversos transtornos que acometem os alunos, para poder auxiliá-los em suas aprendizagens, em seu desenvolvimento.

De acordo com Neto et. al. (2018), não se pode falar apenas em inclusão escolar de forma passional, mas deve-se promover o debate de acordo com a visão de quem faz a escola, sejam os diretores, professores, coordenadores, entre outros. Pois, não basta apenas que o aluno seja matriculado em uma turma de ensino regular, é de muita importância que se tenha uma equipe preparada para que a inclusão se efetive. Conforme Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades.”

Outrossim, quando se pensa na construção de uma escola inclusiva, identifica-se que as instituições de ensino precisam assegurar o acesso ao conhecimento, em outras palavras, deve-se pensar em estratégias, ações, projetos e espaços para propor para cada um dos estudantes a oportunidade de aprender.

DESAFIOS E COMO LIDAR COM ALUNOS COM TOD

Acredita-se que, a menos que os professores entendam o TOD e as estratégias apropriadas a serem empregadas, o comportamento perturbador continuará ou aumentará afetando o ambiente de aprendizado dos alunos e o ambiente de trabalho dos professores. Logo, será discutido neste capítulo quais as melhores estratégias para lidar com estes alunos e assim responder a problemática deste estudo.

ESTRATÉGIAS PARA OS PROFESSORES EM SALA DE AULA

Diversos autores como Bernardo, Silva e Santos (2017) destacam que o planejar e se preparar são os principais elementos quando se vai elaborar estratégias para que os docentes possam ajudar as crianças com diagnóstico de TOD a atingir bons resultados de aprendizado.

Uma estratégia citada por Davies (2016) é o The Incredible Years Teacher Classroom Management, se trata de um programa americano que foi projetado para uso com crianças entre três e oito anos de idade. Ele promove estratégias de ensino positivas e proativas que promovem melhores relacionamentos aluno-professor, bem como relacionamentos fortes entre pais e professores. Estratégias eficazes de gerenciamento de sala de aula ajudam a prevenir ou reduzir o comportamento perturbador na sala de aula e facilitam um maior interesse em aprender. Este programa trabalha para quebrar o ciclo coercitivo negativo que pode se desenvolver com crianças TOD e aborda problemas de conduta através da aprendizagem social cognitiva e teorias de relacionamento aplicadas.

Outra estratégia também citada por Davies (2016) é o “Jogo do Bom Comportamento”: O Jogo do Bom Comportamento reduz o comportamento perturbador, incentivando os alunos em grupos a ignorar o mau comportamento pré-determinado e se concentrar no bom comportamento de seus colegas. Os professores que praticam reforço positivo acharam este jogo fácil de implementar e igualmente eficaz. Ele envolve os alunos em recompensar o bom comportamento de seus colegas e não dar atenção ao comportamento perturbador. Em um estudo, descobriu-se que alunos agressivos que jogaram o Good Behavior Game diminuíram a agressividade nos anos subsequentes.

Traçando estratégias para serem adotadas em sala de aula com vistas a melhorar a capacidade de atenção e facilitar a aprendizagem, Teixeira (2017) elenca uma série de dicas, principalmente aos hiperativos, mas que podem ser aplicadas aos alunos em geral, tais como: a) estabelecer rotinas; b) criar regras de sala de aula; c) criar uma agenda escola-casa; d) sentar o aluno nas primeiras cadeiras; e) dar as matérias.

Cáceres e Santos (2018) afirmam que também é eficiente usar muitos elogios, pois elogiar os alunos frequentemente por comportamentos positivos pode aumentar a confiança e reduzir o comportamento perturbador e desafiador. Isso pode incluir elogios por manter o foco, interagir bem com os outros e ouvir os professores. O elogio pode ser feito individualmente e para que outros ouçam; também pode-se oferecer um ambiente acolhedor e estimulante. Um modelo de papel caloroso e solidário pode ajudar os alunos a aprender como ter bons relacionamentos interpessoais, e também procurar maneiras de mostrar aos alunos como se dar bem com os outros.

Usar um sistema de recompensa é citado em diversos estudos. A punição pode não levar a mudanças no comportamento desafiador. Em vez disso, recompensas/encorajamento podem facilitar um comportamento positivo. Para Davies (2016), gráficos de comportamento com adesivos ajudam os alunos a ver seu progresso. Os alunos podem ficar mais motivados se puderem escolher sua recompensa favorita, como um adesivo, jogo ou livro.

Silva et. al. (2020) afirma que a formação de professores contribui de forma significativa para que o atendimento de crianças e adolescentes que possuem deficiências, transtornos e super dotação garanta o princípio de qualidade no ensino. Entretanto, apesar dessa ampliação de docentes ser fundamental, não basta somente crescer em número de professores sem antes oferecer qualidade formativa para àqueles que já atuam na área.

Sobre isso, nota-se que nos últimos anos a educação inclusiva tem sido pauta de diversas pesquisas, projetos, documentos e debates em diferentes áreas. Segundo Neto et. al. (2018), esta educação traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que significa estabelecer novas políticas e reestruturação da educação. Para que isso ocorra, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, totalmente direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

Percebe-se então que, um ensino para todos os alunos precisa que se destacar pela sua qualidade. Sendo assim, o desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa que precisa ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Praticar a inclusão e promover um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem pais, alunos, gestores, professores,

especialistas e outros profissionais que fazem parte de uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

Outrossim, sabe-se que não é fácil e imediata a adoção de novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que a escola inclusiva possa se concretizar, é real a necessidade de atualização e criação de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que um dos fatores mais necessários da educação é tentar criar um ambiente que seja benéfico à aprendizagem para todos. Não é algo simples devido aos distintos níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, deve-se levar em conta ainda a comparência de condições médicas e o impacto de problemas em casa. Entretanto, as atitudes de um aluno com TOD pode atingir a todos no ambiente escolar, e ter estratégias aplicadas de maneira consistente é uma forma de manter um ambiente de aprendizado positivo.

Nesse sentido, constatou-se nesse estudo algumas estratégias de sala de aula para lidar com TOD, foram elas: fazer um lembrete regular da compreensão e respeito do professor pelo aluno; realizar um sistema de recompensa, pois os alunos com TOD se saem muito melhor com recompensas do que com sanções; dar oportunidades para o aluno demonstrar as habilidades que faz bem; quando o cronograma mudar ou uma atividade diferente for agendada, preparar as crianças com TOD individualmente e por fim elogiar o comportamento positivo individualmente e para que os outros ouçam.

Pode-se concluir que, trabalhar com alunos com TOD pode ser desafiador para o professor em vários níveis. Por isso, é essencial entender os mecanismos por trás do TOD e as estratégias que podem ajudar a tornar a jornada mais tranquila para o professor e também para o aluno.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, V.L.M.L.; SANTOS, W.D.V. **Transtorno desafiador de oposição e suas comorbidades: um desafio da infância à adolescência**. In: Psicologia.pt. Portal dos psicólogos, 25 fev. 2018.

APA - Associação Americana de Psicologia. **Dicionário Conciso de Psicologia.** Washington, DC: American Psychological Association, 2009.

APA - American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARLOW, D.H; DURAND, M.V. **Psicopatologia – uma abordagem integrada.** Tradução da quarta edição norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BARLETTA, J. B. **Avaliação e intervenção psicoterapêutica nos transtornos disruptivos: algumas reflexões.** Rev. Bras. Ter. cogn., Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, dez. 2011.

BERNARDO, M.O.; SILVA, R.T.; SANTOS, M.F.R. **Transtorno Desafiador Opositor e a influência do ambiente sociofamiliar.** Rev. Transformar, Itaperuna-RJ, v. 11, 2017.

CÁCERES, N.G.; SANTOS, N.G. **Conhecendo o transtorno opositivo desafiador TOD e estabelecendo relações de aprendizagem escolar.** Revista Philologus, Rio de Janeiro, ano 24, n. 72, set./dez. 2018.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DAVIES, N. **Desordem desafiadora de oposição na sala de aula.** In: **Headteacher Update, Salisbury/London,** 07 Jan. 2016. Disponível em: https://www.headteacher-update.com/best-practice-article/oppositional-defiant-disorder-in-the-classroom/112142/. Acesso em: 13 de dez. 2022.

MANTOANI, F.F.S.; BERGAMO, L.P.D.; CORDEIRO, I. **A intervenção psicopedagógica escolar em crianças com Transtorno Opositivo Desafiador.** Educação, Batatais, v. 9, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2019.

NETO, Antenor O. S. et. al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Artigo. Revista Educação Especial. v. 31, n. 60, p. 81-92, Santa Maria, jan./mar. 2018.

SILVA, Joselma F. L.; SILVA, Lindalva G.; SILVA, Rosuíla S.; PARENTES, Maria D. S. **Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE2014-2024: desafios e perspectiv**a. Artigo. Revista Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

SILVA, R.C.G. **Transtorno opositor desafiador: como enfrentar o TOD na escola.** 2017. 48 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) - Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola.** 8. ed. Rio de janeiro: BestSeller, 2017.

LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

FLÁVIA MARIA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este artigo trata-se sobre a importância do lúdico na alfabetização, a pesquisa relata sobre as contribuições da brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, por meio de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações, pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu”, e assim aprende brincando.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; Brincar heurístico, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas “organizações de brincadeiras”.

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela

vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E por meio deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar por meio de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que Por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e

saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres Por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas ‘organizações de brincadeiras “. o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento. Na pesquisa será demonstrado o lúdico como fator primordial para o desenvolvimento do educando de forma aconchegante e de grande relevância nas primeiras etapas da educação infantil.

Dar-se-á ênfase aqui a educação infantil, basicamente no setor creche demonstrando como foi inserido e realizado o lúdico nesta fase e como se deu seu desenvolvimento na escola aqui apresentada. As pesquisas que aqui serão demonstradas foram realizadas na CEMEI PALMARES na região da cidade de OSASCO, na Grande São Paulo.

A escola atende crianças de 0 a seis anos nas fases creche e educação infantil, no total de 650 crianças matriculadas utiliza o lúdico como fator primordial par o seu fazer pedagógico. Ao decorrer será demonstrado teorias de Piaget e Vygotsky para nortear melhor a pesquisa realizada sobre a relevância do lúdico na educação infantil.

O lúdico já vem de tempos atrás trazendo ao homem estímulos em diversas situações e promovendo o desenvolvimento afetivo, moral e social. Afetivo pois une as pessoas, moral pois ensina regras de boa convivência e social pois age como método socializador integrando as pessoas no meio em que vivem.

Na educação o lúdico não é só brincar, mas tem que ter significado para tornar-se um instrumento de aprendizagem qualitativo.

Jogos, brincadeiras são extremamente importantes para os desenvolvimentos das crianças, porém devem ser trazidos para educação como forma de resgate, de autoconfiança para que a criança se desenvolva adequadamente.

Segundo as teorias de Piaget e Vygotsky, cada qual com seu método o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança pois traz simbologia e interação social.

O lúdico na escola também traz papéis sociais e prepara a criança para agir na sociedade de forma consciente.

O lúdico na educação tem seus momentos livres, mas também de intervenção dos professores para dar um norte em certas situações e ensinar a criança a resolver situações problemas e alguns conflitos.

Na escola em que foi realizada a pesquisa como é trabalhado o lúdico, 80% da comunidade envolveram-se nas atividades.

As 650 crianças atendidas na presente escola, foram estimuladas a criar, a pensar e acima de tudo a brincarem a serem felizes enfim a serem crianças.

O interessante é que o diálogo do brincar nesta unidade tornou-se hábito e as dificuldades encontradas no meio do caminho não se tornaram barreiras e trouxeram relevância ao lúdico no desenvolvimento do educando.

Como os autores aqui citados, o lúdico veio trazer interação social e as representações simbólicas em sonhar ser algo e concretizar este sonho por meio das brincadeiras.

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Em sua fala e pesquisa sobre o lúdico, Piaget utilizou se de jogos para investigar qual simbologia trazia para quem o fazia.

Segundo Piaget o desenvolvimento da criança se concreta ao brincar quando ela interage com o objeto ao qual está utilizado para a ação. A teoria piagetiana diz que a brincadeira é espontânea e livre, portanto a interação com o objeto do brincar traz pleno desenvolvimento à criança pois para ela naquele momento tem grande significado.

Seguindo esta teoria, na escola foi perguntado aos professores se ao observarem as crianças brincarem, se viam esta interação com o objeto e qual a interpretação deles referente a esta ação. Em maioria responderam que viram sim esta interação que se realizava cheia de significados para as crianças e até mesmo os professores que ali intermediavam as brincadeiras.

Interação esta que começou logo no início quando se deu o projeto onde todos se uniram para construção dos brinquedos, pois pais, professores, comunidade e trio gestor agiram em prol do bem das crianças que também produziram os brinquedos com auxílio de todos.

Portanto na escola ou em casa, segundo Piaget é possível trazer a simbologia às brincadeiras e daí sim preparar a criança para o mundo real demonstrando que ela é livre para imaginar e criar, porém que há regras a seguir principalmente quando se brincam com jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se por meio deste artigo que é brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula ara ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção

no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando inicio a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste nodo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contempla mento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar

com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobre tudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

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

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil.** In: **Educação infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo.

BULLYING E AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

FLAVIO MARQUIORI JUNIOR
Graduação em Biologia pela Universidade Guarulhos em 1988; Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo – USP; MBA em Gestão estratégica, 2016; Email: fmarquiori@uol.com.br.

RESUMO

Diante as diversas pesquisas sobre Bullying realizada em diferentes áreas, o objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades enfrentadas pelas vítimas que sofreram esse tipo de violência, e também mostrar os efeitos psicológicos que o mesmo causa sobre essas crianças e adolescentes tem que se entender que o Bullying não é uma brincadeira inocente, ele interfere no processo ensino e aprendizagem trazendo consequências negativas para a escola, não só para as vítimas, mas para todos que convivem neste ambiente. O Bullying é a negação da amizade, do cuidado, do respeito. O agressor expõe o agredido às piores humilhações, de apelidos até as atitudes mais covardes de quem tem mais força física e também acredita ter mais poder, quando na verdade expõe o outro na tentativa de ser engrandecer, de alimentar seu ego pessoal, o agredido dificilmente encontrar coragem pra se defender, não são poucos os relatos de alunos que desistem de viver, quem tem à auto estima tão baixa a ponto de acreditar que as agressões acontecem devido a sua aparência. Os danos psicológicos em alguns casos chegam a ser tão grave, que a pessoa que sofre bullying terá vários problemas e traumas ao longo de sua vida, as mesmas sentirão se acuadas com medo de expor suas opiniões, poderá desenvolver quadros depressivos, além de poder se tornar agressivo fazendo novas vítimas, gerando sofrimento a outras famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Alfabetização; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

É comum encontrar entre os adultos uma quantidade considerável que traz consigo as marcas dos traumas que adquiriram nos bancos escolares. São sequelas que se evidenciam pelos prejuízos em aspectos essenciais à realização na vida, como dificuldades de lidar com perdas, relações afetivas, familiares e sociais, ou no desempenho profissional. Essas pessoas foram submetidas às diversas formas de maus-tratos psicológicos, verbais, físicos, morais, sexuais e materiais, através

de zoações, apelidos pejorativos, difamações, ameaças, perseguições, exclusões. Brincadeiras próprias da idade? Não. Esses atos agressivos, intencionais e repetitivos, que ocorrem sem motivação evidente, em desigualdade de poder, caracterizam o Bullying escolar.

O Bullying tem sido ao longo do tempo, motivo de traumas e sofrimentos para muitos, sendo ignorado pela maioria das pessoas, por acreditar tratar-se de “brincadeiras próprias da idade” ou ser necessário ao amadurecimento do indivíduo, sem, contudo, considerar os danos causados aos envolvidos.

Os estudos sobre o Bullying escolar tiveram início na Suécia, na década de 70 e na Noruega, na década de 80. Aos poucos, vem se intensificando nas escolas dos mais diversos países, sendo possível quantificá-lo em índices que variam de 5% a 35% de envolvimento. No Brasil, os estudos são recentes, motivo pelo qual a maioria dos brasileiros desconhece o tema, sua gravidade e abrangência.

Pesquisas realizadas na região de São José do Rio Preto, interior paulista, (FANTE, 2000/03) e no município do Rio de Janeiro, (ABRAPIA, 2002), com o intuito de reconhecer a incidência bullying, revelaram que, em média, 45% dos estudantes de escolas públicas e privadas, estão envolvidos no fenômeno. Estudos desenvolvidos pelo Instituto SM para a Educação, em cinco países (Espanha, Argentina, México, Chile, Brasil), evidenciaram que o Brasil se tornou campeão em bullying.

Sem termo equivalente na língua portuguesa, que expresse sua abrangência e formas de ataques, o tema desperta crescente interesse e preocupação entre os pais e profissionais das áreas de educação, saúde e segurança pública, devido aos prejuízos emocionais causados e por seu poder propagador capaz de envolver crianças nos primeiros anos de escolaridade.

O comportamento Bullying pode ser identificado em qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Entre três e quatro anos, podemos perceber tanto o comportamento abusivo, manipulador, dominador, quanto o passivo, submisso e indefeso. Porém, a maior incidência está entre os alunos de 3ª a 8ª séries, período em que, progressivamente, os papéis dos protagonistas se definem com maior clareza.

Estudos demonstraram que a média de idade de maior incidência entre os agressores, situa-se na casa dos 13 a 14 anos, enquanto que as vítimas possuem em média, 11 anos. Fato que vem a comprovar que os papéis dos protagonistas e as formas de maus-tratos empregadas se intensificam, conforme aumenta o grau de escolaridade.

Entre os adolescentes, uma prática que se torna comum, a cada dia, são os ataques virtuais, denominado de cyberbullying. É caracterizado pelo uso de ferramentas das modernas tecnologias de comunicação e de informação, principalmente através de celulares e da internet. Fofocas, difamações, fotografias montadas e divulgadas em sites e no Orkut, seguidas de comentários racistas e sexistas, e-mails ameaçadores, uma verdadeira rede de intrigas, que envolve alunos e professores.

Geralmente, os ataques são produzidos por um grupo de agressores, reduzindo as possibilidades de defesa das vítimas. As estratégias de ataques, normalmente, são ardilosas e sutis, expondo as vítimas ao medo, à humilhação e ao constrangimento público. Os agressores se valem de sua força física ou psicológica, além da sua popularidade para dominar, subjugar e colocar sob pressão, o “bode expiatório”.

Entretanto, torna-se evidente entre eles a insegurança, a necessidade de chamar a atenção para si, de pertencer a um grupo, de dominar, associado à inabilidade de expressar seus sentimentos e emoções. Por isso, a escolha das vítimas, privilegia aquelas que não dispõe de habilidades de defesa.

Com o tempo, as vítimas se sentem solitárias, incompreendidas e excluídas de um contexto que prima pela inclusão de todos. As consequências do Bullying incidem no processo de socialização e de aprendizagem, bem como na saúde física e emocional, especialmente das vítimas, que se isolam dos demais, carregando consigo uma série de sentimentos negativos que comprometem a estruturação da personalidade e da autoestima, além da incerteza de estarem em um ambiente educativo seguro, onde possam se desenvolver plenamente. Em casos extremos, algumas vítimas executam seus planos de vingança, seguidos de suicídio.

Nos Estados Unidos, pelo menos 37 tiroteios ocorridos em escolas foram atribuídos ao bullying. O massacre de Columbine é um exemplo de como a vítima pode se transformar em agressor. Na pacata cidade de Taiuva (SP), após anos de ridicularizações, um jovem entra armado na escola, atira contra 50 estudantes e dá cabo à existência. Em Remanso (BA), um adolescente mata seu agressor principal, um garoto de 13 anos e a secretária do curso de informática.. Em Petrolina (PE), uma adolescente e seu colega asfixiam uma garota de 13 anos, por ser alvo de apelidos pejorativos.

O Bullying é um fenômeno psicossocial expansivo, por isso considerado epidêmico, comprometedor do pleno desenvolvimento do indivíduo, por suas consequências psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas, que se estendem para além do período acadêmico.

Dentre as causas desse tipo de comportamento podemos citar os modelos educativos introjetados na primeira infância. O tipo de experiência vivenciada pela criança no ambiente familiar, poderá predispô-la a tornar-se uma protagonista do fenômeno. Para o seu pleno desenvolvimento a criança necessita sentir-se amada, valorizada, aceita, incentivada à autoexpressão e ao diálogo, principalmente na adolescência, porém a noção de limites precisa ser estabelecida com firmeza e com coerência.

No entanto, quando no ambiente familiar há o predomínio de superproteção, modelo que inibe o desenvolvimento da capacidade de autonomia, de tomada de decisões, de exploração do ambiente e de defesa; ou o perfeccionismo, com alto nível de exigências e cobranças, mais do que elogios; ou a ambivalência, onde constantemente ocorre oscilação do humor, gerando muita insegurança pessoal; ou autoritarismo, com práticas educativas que se valem de agressões verbais, morais, psicológicas ou físicas; esses ingredientes psíquicos isolados ou somados, favorecem o envolvimento da criança em comportamentos Bullying logo no início de sua experiência de socialização educacional.

São cinco os papéis que caracterizam este fenômeno: vítimas típicas, vítimas provocadoras, vítimas agressoras, agressores e espectadores. Algumas constatações entre os envolvidos: é comum que quem sofreu alguma das formas de ataque reproduza os maus-tratos sofridos; os tipos de consequências são abrangentes, de acordo com as características de cada indivíduo e das características psicodinâmicas de sua família; as vítimas encontram dificuldade de buscar ajuda e quando buscam sentem dificuldade de serem compreendidas, além do temor em relação à resposta

dos pais, ou de que a sua denúncia agrave ainda mais o seu problema.

Dessa forma, é notório entre os alunos a carência afetiva e a ausência de modelos humanistas que lhes sirvam de referencial. Por isso, é necessário que as instituições de ensino invistam em conscientizar seus profissionais, pais e alunos sobre a relevância desse tema e desenvolvam estratégias preventivas, em parcerias com os diversos segmentos sociais, visando educar para a paz. E que a prática da solidariedade, cooperação, tolerância, empatia, respeito às diferenças e compaixão caracterizem a atitude de amor das instituições de ensino e da família, em busca da construção da paz.

PROBLEMA

O Bullying é um fenômeno mundial e o que antes era interpretado como brincadeiras próprias da idade, hoje já se sabe que são atos repetitivos intencionais e que na maioria dos casos suas vítimas levam essas consequências pelo resto de suas vidas.

OBJETIVO

Diante as diversas pesquisas sobre Bullying realizada em diferentes áreas, o objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades enfrentadas pelas vítimas que sofreram esse tipo de violência, e também mostrar os efeitos psicológicos que o mesmo causa sobre essas crianças e adolescentes tem que se entender que o Bullying não é uma brincadeira inocente, ele interfere no processo ensino e aprendizagem trazendo consequências negativas para a escola, não só para as vítimas, mas para todos que convivem neste ambiente.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino.

MÉTODO

O presente estudo é caracterizado como pesquisa exploratória visando proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo mais claro. Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

Bullying é uma expressão bastante utilizada na atualidade, embora seu significado seja bem mais antigo e frequente. Sem um termo equivalente em Português, ele, segundo o texto de mesmo nome, do Brasil Escola: “é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder”.

Sabe aqueles apelidos nada graciosos, tais como “cabelo de vassoura (ou de certas marcas de palha de aço)”, “microfone”, “galinha”, “mudo”, “problemático”, “macaco”, “bichona”, “sapata”, “quatro olhos”, “fedorento”, “cabeçudo”, “CDF”, “nerd”, “palito de dente” e “baleia”? Pois é, tais títulos não são nada agradáveis para aqueles que os recebem, e podem provocar problemas de autoestima sérios.

E olha que citamos somente agressão verbal, e com apelidos mais “light” do que muitos os que são ditos por aí. Segundo uma pesquisa realizada no Rio de janeiro, pela extinta Ong Abrapia (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência), 40% dos participantes revelaram que sofreram ou ainda enfrentam o bullying.

Atos assim revelam o problema de valores que nossa sociedade enfrenta, sempre reforçando padrões únicos de existência, e intolerância às demais formas de vida; e a ideia errônea de que aquele que busca levar vantagens em tudo, e sempre se destacar dos demais, a todo custo, é alguém em quem se espelhar.

Assim, é necessário investigar as causas de agressão na escola, identificar as pessoas e fatos envolvidos e, ao dar o devido castigo ao(s) responsável(eis), fazer também com que ele tenha um caráter reflexivo/corretivo. Exemplo: ao voltar da suspensão, entregar uma redação sobre preconceito.

Além disso, é preciso criar espaço para discussão, sempre incentivando o respeito aos colegas e todas as pessoas envolvidas no espaço escolar. Isso é importante até mesmo se considerarmos que, não raras as vezes, o agredido tende a se tornar também agressor, formando um círculo vicioso.

Talvez seja interessante, a cada início de ano letivo (e sempre que entrar um novo professor ou funcionário na escola), fazer uma reunião, juntamente com os pais, apontando as regras da escola, frisando que, naquele espaço e em seus arredores, o objetivo é de desconstrução de valores prejudiciais, não sendo tolerado, portanto, o comportamento preconceituoso, violento ou de hostilidade – e que, caso ocorram, as devidas medidas serão tomadas.

É necessário apontar que esses comportamentos podem provocar, além de um clima ruim na instituição, depressão, angústia, baixa autoestima, estresse, isolamento, fobias, evasão escolar, atitudes de autoflagelação e até atos extremos, como agressão, assassinatos e suicídio.

Como denunciar agressões mais sutis nem sempre é fácil, é interessante que a escola crie um espaço para denúncias anônimas. Além disso, sempre que possível, os professores devem abordar esses temas em suas aulas.

Por exemplo:

- Refletir sobre os diferentes padrões de beleza adotados na história, como as musas gordinhas do renascimento;

- Solicitar que façam uma pesquisa com pessoas de seu convívio, como pai e mãe, questionando sobre os possíveis apelidos e situações constrangedoras que já passaram (ou criaram), quando estavam na escola; com direito a discussão e produção de texto;

- Nas produções de textos, fazer narrativas em primeira pessoa, na qual o aluno se posicione, ora no papel do agressor; ora no papel do agredido;

- Analisar, em uma aula de História, a situação histórica do negro no passado e na atualidade;

- Discutir, em Biologia, que a homo afetividade tem causas multifatoriais, inclusive biológicas;

- Calcular, tabular e montar gráficos relacionados ao preconceito em nosso país e no mundo;

- De forma inter/multidisciplinar, criar uma lista de ações a serem adotadas para exterminar, ou pelo menos reduzir drasticamente, o Bullying na escola.

Além disso, é importante que os pais sejam envolvidos nessas questões, criando medidas específicas e efetivas, em casa e na escola, para solucionar cada caso em especial; ao trocarem informações sobre o comportamento do aluno.

Rotular o estudante como “o nota 10” ou “o garoto problemático” somente reforçará estigmas, fazendo com que ele próprio não se atente para os pontos que tem a melhorar e tenha dificuldades para se ver como um indivíduo de múltiplas facetas; e também corra o risco de ser visto da mesma forma por outras pessoas envolvidas no espaço escolar, sem que tenham a chance de conhecê-lo livre de conceitos pré-formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste contexto, entendemos que Bullying encontra-se presente em diversos lugares e vem crescendo numa escala assustadora nas escolas pois não há uma supervisão adequada de funcionários da instituição.

Há também a falta de preparo dos professores que em muitos casos não sabem como lidar com tal situação, por não ter recebido em sua formação acadêmica a orientação correta, e também por que os alunos se encontram mais agressivos, sem respeito aos outros e sobre si mesmo.

As consequências afetam todos os envolvidos seja direta ou indiretamente, a vítima de Bullying sofre de depressão, insônia dificuldade de concentração, diminuição do rendimento escolar, desaparecimento de material escolar, stress, suicídio, ataques de pânico sem motivo, mudanças súbitas de humor, entre outros.

O agressor ser torna um sujeito antissocial, com tendências de ser tornar cada vez mais

violento se não for freado, pode ser envolver com o mundo da criminalidade, já no meio escolar pode gerar evasão, desrespeito e agressão com os professores, ações judiciais contra a escola ou outro responsável (professor, diretor, coordenador, entre outros.), assim como contra a família do agressor.

Como podemos ver, as consequências deste fenômeno no meio escolar não afetam somente os alunos, mas todas as entidades presentes nestes locais, desde alunos até professores e afins.

A escola é o local onde adolescentes e crianças passam uma grande parte tempo é necessário que nela seja desenvolvida mais atividades de socialização entre alunos e professores afim de melhor as relações de ambos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal. Artes Médicas,** Porto Alegre, 1992

BALESTRA, Maria Marta M. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade.** Curitiba, Ibpex, 2007.

BARBOSA, José Juvencio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1992 e 2001.

CAVALCANTE, Meire. **Como lidar com 'brincadeiras que machucam a alma'.** Revista Nova Escola, São Paulo, ano XIX, nº 178, p. 58-61, dez./2004

COLI, A.S. **Conceito de adolescência.** In: E. Marcondes. **Pediatria básica.** Savier, São Paulo, 1994.

CURITIBA. SEED – **Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial.** Curitiba, 1999.

D' ANTINO, M. E. F.; SILVA, A. M.. **A Criança de 0 a 3 Anos: Estimulação Intensificada**. Cadernos da TV Escola Educação Especial, Deficiência Mental e Deficiência Física. 1 ed. São Paulo/SP: Secretaria da Educação a Distância, 1998

DREYER, Diogo. **Brincadeira que não tem graça**. In: http://www.educacional.com.br. Acesso em 01 de Dez de 2022.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOULART, Denise. **Psicopedagogia Institucional.** Curitiba, 2007.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. Curitiba: IBPEX, 2004.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre alunos**. Jornal da Pediatria. Porto Alegre, vol. 81, nº 5 suppl.0, novembro de 2005.

LOPES, Shiderlene Vieira de Almeida. **O Processo de Avaliação e Intervenção em Psicopedagogia.** Curitiba: IBPEX, 2006

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Aquisição da linguagem: da realidade à escrita. Uma perspectiva Psicopedagógica.** Curitiba: Edição do Autor, 2008.

MILITÃO, Rose; MILITÃO, Albigenor. **SOS. Dinâmicas de Grupo**. São Paulo: Qualitymark Iv, 1999

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____; INHELDER, B. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1991.

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem: Problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VENOSA, Silvio. **Responsabilidade dos pais pelos filhos menores**. Disponível em: http://www.silviovenosa.com.br/index.cfm?fuseaction=artigos&codNews=25 acesso em: 02 de Dez de 2022.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. **A aprendizagem da leitura e escrita.** In: http://www.centroreferducacional.com.br/difaprleit.htm

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELLE LIMA BARROS SANTOS
Formada em Pedagogia pela universidade Uni 'Santana; com pós graduação Latu Sensu com especialização em Educação Infantil e Letramento pela FATECE(faculdade de tecnologia Ciência e Educação).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor a importância da música como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e compreender de forma lógica os benefícios que a musicalização oferece para as crianças da Educação Infantil, apresentar a música como a música pode colaborar em inúmeras práticas pedagógicas dentro da Educação Infantil. O objetivo geral do trabalho apresentado é refletir sobre as contribuições satisfatórias que o ensino das músicas insere no aluno para o desenvolvimento da inteligência, o favorecimento do desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo. Para fundamentação teórica do artigo, foi elaborada uma pesquisa de caráter bibliográfico. Este artigo é resultado de experiências na Educação Infantil e retrata uma percepção e exemplos práticos para os professores da Educação Infantil. Foram discutidas inúmeras possibilidades da música como construção do conhecimento, embasadas em estudiosos que indicam como indispensável para as crianças matriculadas na Educação Infantil no processo de ensino aprendizagem. Na educação escolar, formal, a música está inserida nas leis e nos documentos oficiais, entre os quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tais documentos respaldam o professor para exercer um atendimento ao aluno de forma que ocorra um desenvolvimento integral da criança, ou seja, são leituras imprescindíveis para a análise das condutas educacionais que o professor manterá com a sua turma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Música; Professor; Musicalidade; Escola.

INTRODUÇÃO

A musicalização abordada na Educação Infantil, no âmbito nacional, tem sido de uma grande discrepância no quesito: práticas educativas erradas em relação a construção da musicalidade na criança. E quando essa prática é utilizada em sala de aula é de uma forma arcaica. Por intermédio

de canções prontas ou escutadas em aparelhos de som.

Em certas situações, na sala de aula, ocorre uma certa robotização da música, que é confundida com expressividade, e sobre isso Brito (2003, p.51) menciona que, “os cantos eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia ser – expressivo”.

Ao olharmos para a música como uma arte, que ela é, veremos sua presença em todas as culturas como linguagem simbólica juntamente com muitas representações que proporcionam à criança uma grande liberdade em expressar suas emoções e sentimentos, o que consequentemente coopera para a sua formação integral. E essa construção é de suma importância pois, é um estilo de comunicação e de expressão que contribui para a vivência do aluno da Educação Infantil, assim como na experiência do professor no ambiente escolar e em sua formação.

E a existência de música na vida das pessoas é uma pauta inquestionável. Sendo que, em muitos países está atrelada diretamente com a história da humanidade e sendo levada a diferentes nacionalidades. Além de ser uma forma de expressão artística erudita e também popular, a música também se faz presente, especificamente no Brasil, em todas as divisões sociais e nas incontáveis manifestações religiosas que possuímos.

E analisando todos os pontos mencionados anteriormente, podemos ver como o relacionamento entre a música e a crianças se faz necessário se focarmos na liberdade de expressão que ela proporciona, possibilitando que a criança invente suas próprias músicas, melodias e ritmos e também crie movimentos, gestos e danças. E essa liberdade proporciona aos alunos uma sensação de acolhimento e bem-estar, algo que muitas vezes é colocado a prova em apresentações em datas comemorativas, nas quais são exigidos comportamentos que muitas vezes inibem e constrangem as crianças.

Quando o professor opta por trabalhar com a musicalização na Educação Infantil, ele precisa estar disposto a sempre buscar por inovações, pois esse conteúdo que envolve a música, muitas vezes já tem um “lugar-comum” muito estabelecido dentro do cenário da escola, e quebrar esse conceito para construir um novo junto com os alunos requer muita sensibilidade e determinação do professor.

Se olharmos para a formação de um indivíduo, podemos ver que sua relação com a música acontece antes mesmo dele começar a sua alfabetização, e buscar essas questões nos auxilia em sala para que possamos otimizar os benefícios que a musicalização oferece na Educação Infantil. Já é comprovado que dentro da barriga da mãe a crianças a partir de um determinado período de vida já consegue ouvir e reagir quando reconhece sons que o agrada, e a relação com a música pode começar a partir desse instante e se prolongar por toda infância e vida adulta. Ao brincar as crianças fazem uso das músicas para organizarem suas brincadeiras, estipulando regras e a forma de aprendizagem daquele momento. O momento que você está vivendo, ou a sua visão de mundo atual norteia o estilo de música e a forma que vai ouvir. E a música tem um significado único para cada pessoa, mas segundo o “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, a música é [...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações,

sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p. 45).

A música é universalmente conhecida e utilizada para que os povos pudessem se comunicar e que, como comentado anteriormente, está presente na vida de todos nós antes mesmo do nosso nascimento. E estão inseridas em situações rotineiras auxiliando no processo de aprendizagem de bebês e crianças.

A introdução da música no ambiente escolar coopera com atributos significativos no processo de desenvolvimento infantil, assim como na consciência do homem em relação a sua expressividade. Poder usufruir da musicalização na Educação Infantil significa entender sua verdadeira síntese e representatividade na vida das crianças.

A vivência genuína da música, carrega consigo a compreensão da sua verdadeira essência e representatividade.

Existem documentos que servem para nortear a escola e professores em relação a metodologia aplicada para a execução de determinadas atividades, entre eles temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que traz as seguintes orientações:

> Integrar a música à Educação Infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação e essa linguagem. Considerando que a maioria dos professores de Educação Infantil não tem uma formação especifica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: • Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; • Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; • Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 2001, p. 67)

Para que não haja uma ineficiência no trabalho dos professores em sala de aula, em relação a musicalização das crianças, a leitura desse e de outros documentos é indispensável para que tudo aquilo que for aplicado para os alunos seja de forma completa e assertiva. A busca por conhecimento pelos professores é um pilar muito importante para que seja alcançada a finalidade desejada pelo projeto em sala.

Quando o professor não é formado em faculdade de música, a sua disponibilidade em aprender sobre o tema é um grande diferencial em sua formação, tem uma grande relevância pois vai ser através dessa busca pessoal e intencional, a fim de levantar todo conhecimento necessário para aumentar o seu entendimento e sabedoria sobre o assunto, e oferecer um desenvolvimento musical adequado nas crianças, mostrando para elas a importância e quão necessária o estudo da música é em nosso cotidiano, e o incentivo correto vindo através de um profissional qualificado desenvolverá de forma integral a expressividade e as experiências infantis relacionadas a musicalidade.

O comprometimento de todos da escola é um ponto muito forte para a execução de todo o projeto, e existir a musicalidade de fato para as crianças. E se caso o professor hesitar em desenvolver o projeto em sala de aula por não se achar capacitado ou possuir dons para tal tarefa como dançar, cantar ou sentir a necessidade de tocar algum instrumento musical?

Pederiva diz que:

> Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possa assumir. A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos (PEDERIVA, 2009, p.38).

Ou seja, essas incertezas, não podem nos impedir de ensinar nossos alunos. E muitas vezes essas mentiras se multiplicam em diversos ambientes escolares, e se tornam verdades irrevogáveis para embasar a isenção do professor na execução de atividades musicais para os alunos, ou vemos a relação do professor com esse assunto de forma parcial, para que não haja comprometimento e/ou futuras cobranças.

Diante de tudo o que já foi evidenciado, compreende-se que um dos maiores desafios é que a música na Educação Infantil esteja conectada com o desenvolvimento da criança, não deixando que ela seja apenas mais uma matéria na lista escolar, mas que seja um complemento para toda a permanência desse aluno na escola. Que a música possa aprimorar não só a sensibilidade musical desses alunos, mas auxiliar todas as capacidades da criança, para que haja de fato um desenvolvimento global e satisfatório do aluno dentro do ambiente escolar.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

> Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47)

A falta de formação específica do professor em música não é um fator que vá impedir o professor de trabalhar com o tema dentro de sala com os seus alunos, desde que, esse professor busque de forma intencional recursos para incluir na rotina das crianças a música de forma intencional e agradável. A organização é um fator muito importante ao abordar esse tema com as crianças.

DESENVOLVIMENTO

A CRIANÇA E A MÚSICA

A música acontece de forma natural na vida das crianças, elas executam movimentos com seus corpos de forma instintiva e espontânea, gostam de adicionar ritmos as suas atividades que mais lhe promovem prazer. Integrando o fazer, com o som e o movimento.

Estudos apontam que a relação da criança com a música acontece antes mesmo dela ter entendimento para tal arte. Se analisarmos a linha da vida, notaremos que um recém-nascido utilizada

de um instrumento sonoro muito potente, muitas vezes, logo ao nascer: a voz. E através desse importante “aparelho” que vau emitir tudo aquilo que sente ou deseja. Com o passar por dias, ele vai explorando cada vez mais suas capacidades e começa a adicionar movimentos corporais a sua performance para aqueles que acompanham o seu crescimento e desenvolvimento de perto. E é por meio dessas trocas que os bebês têm um desenvolvimento afetivo e cognitivo, e consequentemente, favorece a sua comunicação sonora.

Segundo Brito (2003, p. 145):

> É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante.

Com o passar dos anos, a criança vai crescendo e ampliando cada vez mais o seu repertório, e adicionando a ele diferentes sons e movimentos. Gostam de sempre introduzir materiais inéditos o que lhes permite a explorar mais sobre as propriedades do som, a altura, o timbre, a intensidade e duração.

Gainza (1988, p. 109-110) decreta que:

> […] por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro.

A interação que essas crianças vão ter com novos instrumentos é de total responsabilidade dos adultos que convivem com ela, e nesse quesito entra o professor como peça fundamental em oferecer contato com o maior número de objetos que está a seu alcance para que assim possam descobrir e aprimorar o seu potencial sonoro e incluir movimentos a esses sons que estão sendo motivados a explorarem.

Sendo assim a música se torna algo que naturalmente pode ser incorporado a prática em sala de aula, pois as músicas são elementos inerentes as práticas das crianças. E sempre estimulando esse desempenho o aluno em pouco tempo criará o seu próprio repertório, utilizando de músicas que ele já conhece e adicionando letras ou melodias de sua própria autoria de forma muito natural e prazerosa, utilizando assim a sua criatividade. E aumentando o seu potencial sonoro ela se torna apta a fazer criações constantemente por meio da improvisação, o que exige dela um raciocínio rápido. O que a capacita a contar e inventar histórias cantando, invente uma nova letra para uma música que já exista, ou até mesmo faça rimas etc.

Quando deixamos o aluno da Educação Infantil livre para utilizar sua imaginação a criança utilizará o seu próprio corpo e todos os movimentos que ele é capaz de alcançar como principal articulador da sua criação.

Jean Piaget, elaborou uma teoria onde foi constatado que o conhecimento da criança é construído por meio de suas vivências. E partindo desse princípio a criança se desenvolve através das suas estruturas mentais, o que acontece conforme ela aprende coisas novas. A criança com idade para estar frequentando a Educação Infantil, está o tempo todo interagindo com o meio que está inserida, e para que o seu desenvolvimento seja cada vez mais abrangente ela precisa ser

incentivada e motivada a desenvolver novas formas e práticas de conhecer o mundo que a cerca. O professor dentro da escola é o mediador e o maior impulsionador dessa criança, para gerar novas vivências.

Se olharmos para a música com um viés cognitivista, iremos observar que esse conhecimento é construído ao longo do estabelecimento da interação com o ambiente, o que gera a investigação das potencialidades sonoras e a formulação das noções musicais, que através de situações reais, concretas, levam à abstração. Segundo Kamii (apud ANGOTTI, 1994, p. 70): “O interacionismo, proposto na teoria do desenvolvimento cognitivo, determina como produtos de interação da criança sobre o meio ambiente, o seu desenvolvimento mental”. E sabermos identificar cada fase que a criança está para poder oferecer pra ela experiências que ela conseguirá lidar e de desenvolver é muito importante, para que o trabalho com a música e com outros assuntos abordados com elas seja satisfatório. O quadro a seguir apresenta, de uma forma resumida, quais são essas fases do desenvolvimento motor.

Quadro 1. Fases do desenvolvimento motor.

As fases e estágios	Sequência do desenvolvimento
0 a 6 meses	Fase Reflexiva: - Estágio de codificação - Estágio de decodificação
6 a 12 meses	Fase rudimentar: - Estágio de início de inibição de reflexos
1 a 2 anos	Fase rudimentar: - Estágio pré- controle
2 a 4 anos	Fase de movimentos fundamentais: - Estágio inicial e elementar
4 a 6 anos	Fase de movimentos fundamentais: - Estágio de maturação e maduro
7 a 10 anos	Fase de movimentos especializados: - Estágio de transição
11 anos e acima	Fase de movimentos especializados: - Estágio aplicação -Estágio utilização
13 anos acima	Fase de movimentos especializados
	- Estágio cultural e especificidade

Adaptado de Gallahue e Ozmun (2003)

O desenvolvimento motor das crianças deve ser testado de uma forma compatível com a sua idade, e progressivamente ir alterando essas atividades conforme for sendo analisada a necessidade dessa renovação. A observação da sala é um ponto crucial para a efetiva execução desse desenvolvimento, pois oferecer algo que aquela faixa etária ainda não esteja apta a cumprir pode frustrar e inibir o desejo de evoluir.

O tempo de aprendizagem motora é diferente do tempo do desenvolvimento motor e ambas

não têm relação com idade, mas com os estímulos apresentados. Saber olhar para o seu aluno de forma individualizada e conseguir incluir ele dentro do grupo de alunos é algo que o professor tem que sempre estudar e observar para que tudo aquilo que for oferecido para ele seja adequado a sua fase de desenvolvimento e que ele possa se sentir capaz e acolhido.

Ainda segundo Kamii (apud ANGOTTI, 1994, p. 70): “A educação deve processar-se em condições que possibilitem a criança o agir com liberdade e espontaneidade, numa interação dialética com seu meio ambiente, propiciadora de condições para o crescimento e desenvolvimento máximo das potencialidades do ser.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se olharmos para a música como um precioso instrumento pedagógico para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, quando utilizada de forma planejada e organizada só trará benefícios para dentro da sala de aula. A utilização da prática musical em sala, está diretamente relacionada com a vivência do professor de forma pessoal com a música, pois como já foi mencionado um professor com uma formação específica em música é algo muito eventual na realidade dos professores. E essa vivência que consequentemente adiciona cultura as práticas do professor é utilizada em sala de aula para introduzir o ensino da música na educação infantil.

Chiarelli (2005, p.4) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão:

> “gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, 28 longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos”.

A vivência das crianças em sala de aula com a música necessita ser algo muito agradável e divertido, o lúdico deve estar presente na maior parte do tempo na educação infantil, a música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. pois apesar das crianças assumirem algumas responsabilidades por estarem frequentando a escola, ainda não tem a dimensão da importância para as suas vidas dessa nova rotina que lhes foi oferecida.

A música proporciona grande suporte em todo o período de aprendizagem pois proporciona ludicidade, trabalha a criatividade e a memória. Ao falarmos da musicalização na educação infantil podemos observar que de forma natural as crianças usam os sons, cantam e criam suas próprias músicas de forma espontânea.

Podemos introduzir o ensino da música por meio de jogos musicais também para trabalhar os sons, o pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona

à atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música: 1) jogo sensório-motor, ligado a exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical.

Nesse início pode ser utilizados os sons do próprio corpo, como bater suas mãos na barriga, pernas ou braços, bater na boca, etc. Todos esses movimentos emitem um tipo de som, as vezes agudos (mais fino) ou graves (mais grosso) e essas variações podem ser trabalhadas de diversas formas. Uma delas é emitindo o sons de algumas letras do alfabeto , se uma letra tem o som mais grave ou o som mais agudo, e comparar com o som que foi emitido por determinada região do corpo, fazendo ligação direta daquela atividade com os sons e o aprendizado das letras do alfabeto.

Outro exemplo de atividade, por exemplo, é a música cantada, com estas, as crianças dançam, se soltam, descobrem seu corpo e como ele se movimenta. Batem os pés no chão, batem palmas e, além disso, aprendem com a letra da música vem com assuntos que tratam do cotidiano escolar. Felinto (2000) apresenta uma versão politicamente correta para a canção atirei o pau no gato:

Não atire!

O pau no ga-tô-tô!

Por que isso-sô!

Não se faz-faz-faz!

O gati-nhô-nhô,

É nosso ami-gô-gô,

Não se deve,

Maltratar os animais,

Miau!

O pronto primordial desse processo de ensino aprendizagem é o professor não limitar o ensino apenas cantando canções em sala de aula mas discutindo o assunto com os alunos, ouvir o que eles entendem sobre a canção, se eles tem alguma sugestão de música para introduzir em sua rotina As crianças possuem uma bagagem musical, mesmo que pouca e podem contribuir com suas opiniões e sugestões vão se aproximando da música de forma alegre, podendo potencializar suas visões de mundo pela música, tendo o professor a sensibilidades de tratar a música com exercícios alegres e interessantes e pedagógicos que ajudem as crianças a se desenvolverem e a aprenderem mais.

Rosa (1990, p73-74) propõe exercícios motores que são de muita ajuda para auxiliar na aprendizagem da escrita: “o exercício motor dirigido dá condições para o aperfeiçoamento da escrita, mas isto não impede que, a partir dele, a criança crie e recrie cada vez mais por meio da

escrita". Neste caso, a criança vai ouvindo uma determinada canção como, por exemplo: "Bate, bate reloginho, bate, bate sem parar, marca as horas direitinho, bate sempre sem parar". Assim, a criança vai ouvindo ou cantando junto com a professora esses versinhos usando a melodia da música ciranda, cirandinha. A professora pede que os alunos façam desenhos circulares em sentido horário, como círculos, ondas sempre acompanhando a pulsação da canção.

O valor do material não é um fator limitante dentro dessa modalidade de ensino, pois podemos utilizar muitas formas para ensinarmos nossos alunos sobre a música e ampliar seu acervo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as facetas do saber podem ser exploradas por meio da música e a musicalização. A música é um instrumento que consegue unir sentimentos, ideias e valores culturais. A música também facilita a comunicação da criança com o ambiente que está inserida assim como a ensina a expressar aquilo que está sentindo. Ao atingir todos os aspectos do desenvolvimento humano, a música é considerada uma facilitadora quando o assunto é ensino aprendizagem, afinal ela alcança temas como desenvolvimento físico, mental, social, emocional e espiritual, ou seja, quando utilizada da forma correta auxilia em sala de aula com o ensino das crianças.

Orientar os professores de forma a educarem os seus ouvidos e emoções ao ouvirem músicas de diversos estilos é um ponto que deve ser trabalhado com muita atenção, pois por meio dessa sensibilidade criada que vamos oferecer um ensino de maior qualidade para os nossos alunos, quanto mais aptos formos para explorar as músicas mais iremos entregar as crianças as infinitas possibilidades que a musicalização nos oferece, pois ela trata questões que se relaciona diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A música presente no currículo da educação infantil desperta os sentidos da percepção o que leva instantaneamente serem trabalhadas as questões de memória e inteligência, o que cria vínculo com habilidades linguísticas. E toda essa relação e correlação que a música nos oferece faz com que o aluno aumente a sua noção e adaptação ao mundo de uma forma mais inclusiva.

Quando desfrutamos da música dentro de sala de aula como uma ferramenta de inclusão também, afinal possui caráter lúdico e de livre expressão, aonde não possui nenhum tipo de cobrança ou expectativa para que seja gerado algum resultado em torno daquilo, é uma maneira de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, gerando noções de respeito e empatia pelo próximo, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola - Revisitando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira Educação, 1994

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRITO, Teca Alencar de. Música. In: BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3, p. 45-79

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser,** Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

DELALANDE, F. **Pédagogie musicale d'eveil.** Paris: Institut National de l"Audiovisual, 1979.

FELINTO, Marilene. **Do que você gosta de brincar?** . Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.

PEDERIVA, P. L. M. **A escolarização da atividade musical.** In: TUNES, E. (org.). Sem escola, Sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p.71-83

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALAHHUE,D; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ed. São Paulo: PHORTE,2003

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola**. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

GESTÃO DEMOCRÁTICA AMPLIADA

JANE AURORA COSME MAMPRIM
Graduação Faculdade São Marcos (1992); Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão.

RESUMO

Atualmente o mundo está marcado por diversas transformações, e uma delas é em relação aos meios tecnológicos virtuais e científicos, e nessa linha, no processo de ensino- -aprendizagem também ocorre essas transformações tecnológicas. O uso das tecnologias digitais no processo educativo deve ser entendido como uma nova maneira de construção do conhecimento, causando novos formatos de interação, socialização e aprendizagem. Gestão democrática é a forma de gerir uma instituição de uma maneira que possibilite a participação de todos os envolvidos na mesma, com transparência e democracia. Este tipo de modelo de gestão representa um grande desafio na operação das políticas da educação e no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Gestão Escolar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visar entender a atuação dos gestores escolares frente ao crescente uso das novas tecnologias no meio escolar. Neste contexto, procuramos encontrar as contribuições que as tecnologias trazem ao processo de democratização escolar. Também visa refletir sobre à medida que essas nova tecnologias são capazes de subsidiar o processo de gestão escolar na perspectiva de aprendizagens coletivas e de dinâmicas organizacionais. Com essa linha de raciocínio, temos a intenção de realizar algumas linhas sobre a forma de utilizar os instrumentos tecnológicos para a promoção de vivências culturais mais ricas e inclusivas da melhor maneira possível, num processo democrático que considera igualmente a dimensão social e política da educação. No cenário educacional contemporâneo a questão da gestão democrática tem sido alvo de grandes debates, principalmente, na escola pública que muitas vezes interioriza uma gestão pautada no conservadorismo e tradicionalismo. A escola vista como uma organização social, cultural e humana requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva

para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Neste contexto, o gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar.

Partindo desse princípio, a escola precisa rever o papel do gestor escolar no sentido de promover a gestão democrática como prática mediadora do trabalho pedagógico. Destarte, cabe a todos que fazem parte do processo educativo, buscar mecanismos de mudança frente às novas perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de todo o país.

Entendo que o tema é relevante, pois envolve um assunto de interesse dos que se preocupam em fazer uma educação voltada para a integração de todos os atores do ambiente escolar mediante uma gestão participativa e democrática. E temos como objetivo principal verificar o quanto a gestão democrática é fundamental para uma educação de qualidade.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E SUA FORÇA

Conceitua-se neste artigo a gestão escolar como ato de planejar, conceber, conduzir e executar ações e práticas envolvendo as diversas dimensões do trabalho escolar: administrativa, pedagógica, financeira, social, política e humana. Assim, a gestão escolar não está apenas no trabalho burocrático institucional, mas em todas as atividades realizadas na escola:

Gestão seria um processo horizontal em que os envolvidos no processo comprovam sua existência desde a elaboração dos projetos até a consecução de seus objetivos, não sendo meros espectadores, mas atores na construção e constituição de algo, em nosso caso da escola (CASTRO et al, 2012, p. 26).

Gestão é administração de decisão, é a organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou reafirmam os princípios que a geram. Esses princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2003, p. 306).

Compreende-se então no presente trabalho que a gestão escolar envolve os processos de organização, de tomada de decisões e não são ações meramente administrativas.

Nessa perspectiva a gestão apresenta cunho democrático e participativo e os gestores têm um papel muito importante na condução de todo o trabalho, segundo Lück (2009, p.22):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da

sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009, P.22).

TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS LIGADAS A APRENDIZAGEM

Considerando mudanças e inovações que estão ocorrendo em relação aos meios tecnológicos, podemos verificar que essas alterações criam novas alternativas no ambiente escolar, uma vez gerada novas formas de aprender e interagir com o mundo. Segundo Belloni (2001), as características principais das novas tecnologias são a simulação, a virtualidade, a acessibilidade, a superabundância e a extrema diversidade de informações. Essas, por sua vez, demandam concepções metodológicas diferenciadas, provocando a urgência de mudanças radicais na didática e no ensino, possibilitando a criação de novas formas de mediatização. Formas que contemplem uma educação mais dinâmica e democrática, que favoreça o acesso e o diálogo.

Nessa perspectiva Prata afirma que: É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo (PRATA, 2002).

A entrada das novas tecnologias na escola vem acontecendo com toda intensidade possível, por elas estarem ligadas com a realidade dos alunos, e com as necessidades que a sociedade impõe. Desta maneira, a gestão vai além de gerir a escola. Seu papel deve abordar as novas tecnologias favorecendo o processo de ensino aprendizagem, não focando apenas o ensinar, mas também no aprender dos alunos. A gestão favorecer a democratização das novas tecnologias a comunidade escolar, “tornar utilizáveis os recursos tecnológicos” (ALMEIDA, 2009), assim, usufruir destes recursos, possibilitando utilizar ferramentas de forma significativa, através de articulações que possibilitem a comunicação e a interação.

A gestão democrática é definida na forma de lei para favorecer o trabalho em equipe, acesso da comunidade no ambiente escolar, favorecendo o diálogo e a participação de todos. A gestão escolar atua na articulação dos docentes, dos alunos e da comunidade para que participem e atuem de maneira efetiva, democratizando o acesso as tecnologias. Dentro desta perspectiva temos as tecnologias como uma nova ferramenta de acesso à informação, que se torna uma possibilidade de transmissão e de comunicação, favorecendo o diálogo entre a comunidade escolar também.

O estudo nos mostra que é preciso repensar a gestão, para que essas práticas arbitrárias e absolutistas cedam lugar a uma gestão que preze pela democracia e participação plena de todos os sujeitos que fazem parte da instituição escolar.

Pensando em uma educação de qualidade, é necessário que o gestor garanta a participação das comunidades interna e externa, a fim de que assumam o papel de corresponsáveis na construção de um projeto pedagógico que vise ensino de qualidade para os sujeitos envolvidos nela, assumindo,

primeiramente, sua condição de professor-educador, e destacando sua posição com clareza e com domínio dos requisitos que vão lhe possibilitar atuar a partir de critérios pedagógicos.

Quando se fala em gestão democrática é preciso compreender que a mesma é constituída por um processo. A gestão democrática se dá através do constante trabalho coletivo e nas relações administrativas escolares que acontecem no dia a dia das escolas.

É imprescindível que uma gestão participativa e democrática tenha o respeito às diferenças e aos múltiplos olhares e múltiplas compreensões sobre os andamentos, atividades, e as mais diversas ações que acontecem na escola. Assim, a gestão pode ser de fato democrática e participativa, considerando as mais diversas opiniões e necessidades.

A administração da educação, vista como um contíguo de decisões de interesse da vida escolar, precisa de uma nova aparência quanto a sua estruturação, no sentido de não se voltar para processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por corroborar com o controle do capitalismo, e se abrir para decisões ancoradas na articulação dos interesses e das percepções dos vários segmentos sociais (SARMENTO; ALVES, 2016, p.288).

Dessa maneira, compreende-se que a gestão democrática participativa é uma necessidade das instituições escolares na atualidade sendo função de todos, funcionários, professores, gestores, legisladores, alunos e familiares, buscarem melhores parâmetros de execução do trabalho administrativo-pedagógico. Para tanto, o diálogo e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo das instituições escolares são imprescindíveis para a garantia da democratização das ações e práticas possibilitando intervenções reais e transformadoras.

Segundo Dourado, a gestão democrática é feita através de mecanismos que contribuam para o fortalecimento da transparência, da participação e do envolvimento com a comunidade escolar:

A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2011, p. 95-96).

Segundo documento oficial da educação:

Assumir a gestão democrática do processo pedagógico implica assumir que tanto bebês e crianças como famílias/responsáveis podem e devem fazer escolhas e são co autoras 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 (SÃO PAULO, 2019, p. 185).

Uma gestão democrática se efetiva com a divisão de tarefas e tomada de decisões coletivas, garantindo o direito de aprender e promovendo ações adequadas ao cotidiano escolar que contribua para melhorias no âmbito escolar. Um dos princípios de gestão tem como característica reconhecer

o valor da participação das pessoas nas decisões tomadas a favor da aprendizagem dos alunos.

A natureza do trabalho que o diretor desenvolve na instituição escolar exige um trabalho de cooperação e organização para atuar em prol da educação e em conjunto com a comunidade e as famílias. Não basta mudar a terminologia ou apenas o termo utilizado é necessário que os gestores tenham um nova maneira de se posicionar para compreender as demandas atuais da sociedade. Neste sentido, todos os esforços devem ser desprendidos no sentido de garantir a aprendizagem, numa visão mais igualitária e mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois é através da educação que um país atinge melhores desempenhos, tanto em áreas como: saúde, tecnologia e etc., e também em relação a melhorias no nível de renda, empregos e qualidade de vida para a população.

A escola necessita de gestores e professores mais dinâmicos e participativos. As ações da gestão viabilizam o acesso e participação da comunidade escolar. A gestão escolar deve socializar e incentivar o uso das novas tecnologias como ajuda nas metodologias em sala de aula e sua aprendizagem. As novas tecnologias não facilitam o processo para os docentes, pois elas se atualizam constantemente, e isso exige do docente uma melhor formação e atualização, possibilitando a utilização dos recursos, e que acompanhe a realidade dos alunos. As novas tecnologias não serão mais indispensáveis no processo de aprendizagem, mas são ferramentas que favorecem o processo, o processo e a base da aprendizagem. O uso das tecnologias depende da formação continuada do docente que utiliza a nova tecnologia na sua metodologia. A gestão escolar não articula apenas a formação continuada da sua equipe, mas também devem perceber a contribuição das tecnologias para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática.** 2009.

ALONSO, M. **Formação de Gestores Escolares: Um Campo de Pesquisa a Ser Explorado**. In: ALMEIDA, M. E. B. de & ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**, São Paulo: Avercamp, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **A pesquisa qualitativa e a didática**. In Didática: **Ruptura, compromisso e pesquisa.** Oliveira, Maria Rita. N. S. (Org.). Campinas, SP, Papirus, 1993.

DEMO, P. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

KALINKE, M. A. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Paulo: PUC-SP, 2004.

PERRENOUD, Philipe. **Perfil de Philippe Perrenoud.**

PRATA, C. L. **Gestão escolar e as novas tecnologias.** In: ALONSO, M. et al. F**ormação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação.** São Paulo, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Josiane Gomes. **O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem.** Dissertação de Mestrado.

SILVA, Jair Militão. **Autonomia da escola pública**. São Paulo: Papirus, 1996.

PARA SER PROFESSOR PROFISSIONAL E REFLEXIVO, É NECESSÁRIO FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?

JÉSSICA GOMES DE JESUS OLIVEIRA
Mestra em Ensino e História das Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES);Licenciada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); Pós-Graduada em Arte e Musicalidade pela Faculdade Casa Branca. Pós-Graduada em Leitura e Produção de Textos pela Faculdade Conectada (FACCONECT); Professora de Geografia na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Recentemente a Medida Provisória n. 746 de 2016 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 autorizando que profissionais de outras áreas e especialistas "com notório saber" possam dar aulas nas escolas do país mesmo sem serem licenciados em curso superior de formação de professores. O professor profissional ou reflexivo analisa as suas próprias práticas e a partir das situações resolve de forma autônoma problemas e busca criar e utilizar estratégias pedagógicas realizando um movimento de ir e vir entre prática-teoria-prática (Altet, 2001). O objetivo deste texto é responder ao questionamento que intitula o artigo: "para ser professor professor profissional e reflexivo, o notório saber é suficiente?". Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica baseado em Altet (2001), Roldão (2008), Gatti (2014), Lopes e Carvalho (2017), Nóvoa (2017), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Carbonneau e Hétu (2011), Gimeno Sacristán apud Gorzoni e Davis (2017) e Pacca e Villani (2018). Conclui-se concepções simplistas como "o/a professor/a é uma pessoa que nasceu com o dom de ensinar", "ensinar é fácil", "para ser um bom professor basta saber o conteúdo" ou "um professor apenas precisa ter o notório saber" contribuem para a desvalorização do trabalho docente. Portanto, para romper com essas visões reducionistas é necessário considerar que o trabalho docente é extremamente complexo, sendo necessários uma série de habilidades, saberes, instrumentos e constante formação sendo imprescindível a formação inicial universitária e a formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação inicial de professores; Professor profissional reflexivo.

INTRODUÇÃO

Recentemente a Medida Provisória n. 746 de 2016 instituiu a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 autorizando que profissionais de outras áreas e especialistas “com notório saber” possam dar aulas nas escolas do país mesmo sem serem licenciados em curso superior de formação de professores.

O objetivo deste texto é responder ao questionamento que intitula o artigo: para ser professor profissional e reflexivo, o notório saber é suficiente?”. Para isso, Altet (2001), Roldão (2008), Gatti (2014), Lopes e Carvalho (2017), Nóvoa (2017), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Carbonneau e Hétu (2011), Gimeno Sacristán apud Gorzoni e Davis (2017) e Pacca e Villani (2018).

Este artigo é divido em 5 seções.

Na primeira parte é apresentado um resgate histórico sobre o trabalho docente baseado em Altet (2001) no qual é exposto quatro modelos de profissionalismo docente: o professor Magister ou Mago, o professor técnico, o professor engenheiro ou tecnólogo e o professor profissional ou reflexivo.

Na segunda seção é apresentado a importância da formação inicial universitária para o professor profissional e reflexivo tendo como referencial teórico Altet (2001), Gatti (2014), Nóvoa (2017), Carvalho e Gil-Pérez (2011)

Em seguida, é mostrada a importância da formação continuada para o professor profissional e reflexivo tendo como referencial teórico Roldão (2008), Lopes e Carvalho (2017), Pacca e Villani (2018) e Carbonneau e Hétu (2011).

Na quarta parte é debatido a pergunta que intitula o artigo.

Nas considerações finais é exposto uma síntese e reflexão sobre a importância da formação universitária e da formação continuada para o professor profissional e reflexivo.

RESGATE HISTÓRICO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Para desconstruir as noções simplistas sobre a atuação docente é necessário fazer um resgaste histórico sobre a atuação do ofício relacionado ao ensino. Altet (2001) ao refletir sobre o caso francês diferenciou quatro modelos de profissionalismo de ensino sendo eles: o professor Magister ou Mago, o professor técnico, o professor engenheiro ou tecnólogo e o professor profissional ou reflexivo.

O primeiro modelo é o de professor “Magister” ou “Mago” entendido como uma pessoa que conhece amplamente determinado assunto e, por isso, a denominação de mago. Esse professor mago exercia o ofício do ensino sem ter uma formação específica, considerando que “seu carisma e suas competências retóricas são suficientes” (ALTET, 2001, p. 25) ligado ao modelo intelectual da Antiguidade.

O segundo modelo identificado por Altet (2001) é do professor técnico que tem uma formação específica para exercer sua função. Historicamente, é possível identificar esse modelo quando

surgiram as Escolas Normais.

Altet (2001) coloca que esse modelo do professor técnico como o próprio nome sugere tinha no processo de formação de professores o enfoque nas técnicas. Nesse contexto, “a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu savoir-faire, os seus truques” (ALTET, 2001, p. 25).

Já no modelo do professor engenheiro ou tecnólogo há uma formação em aportes científicos das ciências humanas e orientadas por teóricos e especialistas sobre o planejamento pedagógico e da didática. Para a pesquisadora francesa nesse modelo o professor “racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria” (ALTET, 2001, p. 25).

No caso do professor profissional ou reflexivo observa-se que “a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA PRÁTICA” (ALTET, 2001, p. 26). Assim, o professor se torna um profissional reflexivo pois analisa as suas próprias práticas e a partir das situações resolve problemas e busca criar e utilizar estratégias.

PARA SER PROFESSOR PROFISSIONAL E REFLEXIVO, É NECESSÁRIO FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?

Nesta primeira parte o objetivo é responder a pergunta que intitula a seção. Inicialmente, é preciso relembrar a definição de professor profissional, conforme Altet (2001):

> Uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los” (ALTET, 2001, p.25).

Altet (2001) coloca a importância de o professor profissional passar por uma formação universitária. Na mesma linha, estudos como de Gatti (2014), Nóvoa (2017) e Carvalho e Gil-Pérez (2011) dialogam no sentido se superar o senso comum de que ensinar é simples, indicando que é necessária uma formação universitária condizente com a prática do/a futuro professor/a.

Nóvoa (2017) defende a “importância da profissão para a formação e da formação para a profissão”. Desse modo, as visões simplistas de que “dar aula é fácil”, “para ser bom professor é necessário saber bem o conteúdo” devem ser deixadas de lado. Pois a formação é necessária para que o trabalho do professor profissional e reflexivo seja realizado.

Cabe ressaltar que a desprofissionalização do professorado pode ser observado em diferentes práticas como as difíceis condições trabalho (salas de aulas lotadas, falta de material e recursos), baixos pisos salariais para profissionais com cursos superior, excesso de burocratização e práticas de culpabilização docente como é observado com os bônus que são pagos diante de resultados.

PARA SER PROFESSOR PROFISSIONAL E REFLEXIVO, É NECESSÁRIO APENAS A FORMAÇÃO INICIAL?

A história da formação do professor no Brasil indica que os aspectos didático-pedagógicos foram deixados de lado. Saviani (2009) e Libâneo (2015) criticam que os cursos de licenciatura no Brasil priorizaram os conhecimentos específicos das disciplinas que seriam ministradas pelo futuro professor.

Libâneo (2015) considera como um problema na organização curricular da formação profissional de professores a dissociação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos. Para o autor, essa separação é prejudicial, levando os docentes em seu exercício profissional a terem dificuldades para incorporar e articular o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

As críticas de Saviani (2009) e Libâneo (2015) indicam que a formação inicial não é a solução fácil para problemas sobre a qualidade da formação de professores. É necessário, sim, a existência de uma graduação, tendo em vista que a noção do professor Mago é ou deveria ser ultrapassada.

A formação inicial é imprescindível no processo de tornar o professor profissional, mas sozinha não é suficiente para que esse profissional seja reflexivo e da mesma forma que é possível criticar e questionar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores o mesmo pode acontecer com as políticas públicas e legislações.

Um exemplo disso, é que recentemente a Medida Provisória n. 746 de 2016 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 autorizando que profissionais de outras áreas e especialistas “com notório saber” possam dar aulas nas escolas do país mesmo sem serem licenciados em curso superior de formação de professores.

Vale ressaltar que o termo profissionalização docente é polissêmico e há interpretações e leituras diferentes conforme os autores. Aqui, baseado em Altet (2001) foi colocado que o professor profissional é aquele que possui uma formação universitária. Mas, como é possível alcançar o propósito de realizar um trabalho em um movimento de vai e vem com a prática-teoria-prática depois de terminar a graduação?

Roldão (2008) entende que o termo profissionalização está dentro do contexto da etapa de formação inicial dos professores, que terminaria com a certificação do/a aluno/a e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Pensando nisso, Roldão (2008) propõe o uso do termo desenvolvimento profissional para indicar que a formação docente se constitui como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor.

Pensando na ideia de que a formação docente é um processo contínuo, Lopes e Carvalho (2017), Pacca e Villani (2018) e Carbonneau e Hétu (2011) trazem a tona a discussão sobre a necessidade da formação continuada de professores convergindo na ideia que a profissão do

professor exige o aperfeiçoamento contínuo, sendo que a formação inicial é apenas o passo inicial.

Lopes e Carvalho (2017) escrevem sobre o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o acompanhamento de um grupo de professores denominado PGP (Pequenos Grupos de Pesquisas) em escolas públicas de Educação Básica. O destaque para o trabalho dos autores é que esses PGPs propiciam um modelo de formação docente, sendo que os autores indicam que é um caso isolado e não reprodutível.

Lopes e Carvalho (2017) apontam que no PGP os ex-alunos de um curso de licenciatura se depararam com o contraste entre a teoria e a prática e tiveram a ideia de criar um grupo que atendesse a necessidade de comunicação que eles sentiam, promovendo a interação entre universidade e escola pública de forma horizontal. Esses PGPs permitiram que alunos de graduação, alunos de pós-graduação, pesquisadores e professores da escola pública dialogassem e levantassem problemáticas próprias da escola. Sendo que as discussões do PGP partiram da necessidade dos próprios professores, considerando que os professores precisam se interessar pela ação formativa dos PGPs.

Pacca e Villani (2018) apontam que o professor possui como especificidade a necessidade de estar sempre ensinando e aprendendo com seus alunos, assim não basta a formação inicial e um planejamento de aulas, pois o docente precisa continuamente reformular sua aula, tendo como foco a necessidade dos alunos.

Essa percepção de que o trabalho da professora e do professor ocorre em uma situação contextualizada sendo necessário o (re)planejamento constante contribui para a importância do professor profissional que precisa de autonomia para tomar decisões, tendo em vista que “o professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de aventura, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos” (ALTET, 2011, p. 27).

Nesse contexto, a formação continuada se faz imprescindível, pois a “atualização do professor é permanente se ele quer dar conta, no mundo em transformação constante, da aprendizagem dos alunos” (PACCA e VILLANI, 2008, p. 68).

Considerando a aprendizagem do aluno e a vivência interativa o trabalho docente “requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na sala de aula” (ALTET, 2011, p. 27). Sendo que é exatamente essa autonomia na tomada de decisões que indica a necessidade da formação constante e contínua do professorado.

De acordo com Pacca e Villani (2018),

> isso exige que a flexibilidade seja uma característica necessária desse instrumento pedagógico, agora ressignificado dentro de propósitos construtivistas. O professor preocupado com a aprendizagem dos seus alunos estará sempre diante de incertezas e de riscos e os aprendizes sempre diante de novidades e à procura de respostas diante das interessantes surpresas do desconhecido” (PACCA e VILLANI, 2008, p. 69).

Dessa forma, os cursos de formação continuada constituem um importante momento de atualização profissional do professor, possibilitando que o docente reveja sua prática e dialogue

com seus pares.

Carbonneau e Hétu (2011) relata uma experiência de um banco de situações pedagógicas em vídeos que permite analisar o ato pedagógico e posteriormente a estruturação de um curso tendo este banco de vídeos possibilitando a reflexão entre os saberes práticos e a formação.

Destaca-se que Carbonneau e Hétu (2011) assinalam que a utilização de um documento em vídeo é poderosa pois possibilita um duplo distanciamento no qual o professor observa o seu próprio ato de ensinar. A proposta de Carbonneau e Hétu (2011) se insere na perspectiva do desenvolvimento de uma prática reflexiva ancorada na realidade das intervenções pedagógicas, Para os autores, se constitui em "uma prática reflexiva que contribui, partindo dela e sendo parte dela, para a eclosão de uma inteligência profissional" (CARBONNEAU e HÉTU, 2011, p. 81).

Desse modo, Lopes e Carvalho (2017), Paca e Villani (2018) e Carbonneau e Hétu (2011) convergem ao indicarem que os professores precisam dialogar e evitar o isolamento.

Lopes e Carvalho (2017) apontam que o sofrimento dos professores está ligado a um contexto de solidão, afinal são os únicos produtores de suas práticas. Assim, a comunicação é um importante passo para que os professores possam interagir com seus pares e possivelmente alterar suas práticas de acordo com as discussões.

Assim, a formação continuada é também um espaço para comunicação entre os pares. Cada caso está dentro de um contexto e assim como não existe uma fórmula pronta para ensinar o mesmo ocorre para a formação.

Rodrigues e Carvalho (2002), por exemplo, acompanharam reuniões de uma equipe de seis professores/pesquisadores que levantavam os problemas que encontraram na implementação de uma mudança metodológica em seu ensino. Para os autores as discussões que surgiram durante as reuniões apresentaram momentos ricos em reflexões e os docentes ao trabalharem juntos conseguiram através da troca de experiências enfrentar os problemas e encontrar soluções para os mesmos.

Lopes e Carvalho (2017) no caso dos PGP perceberam que as discussões do PGP partiram da necessidade dos próprios professores, considerando que estes precisam se interessar pela formação nos PGPs. Isso indica, novamente, que a formação continuada por si só também não é a solução para os problemas, pois a formação deve ser contextualizada.

Lopes e Carvalho (2017) no caso dos PGP perceberam que as discussões do PGP partiram da necessidade dos próprios professores, considerando que estes precisam se interessar pela formação nos PGPs. Isso indica, novamente, que a formação continuada por si só também não é a solução para os problemas, pois a formação deve ser contextualizada.

PARA SER PROFESSOR PROFISSIONAL E REFLEXIVO, O NOTÓRIO SABER É SUFICIENTE?

Altet (2001) coloca a importância de o professor profissional passar por uma formação

universitária. Na mesma linha, estudos como de Gatti (2014), Nóvoa (2017) e Carvalho e Gil-Pérez (2011) dialogam no sentido se superar o senso comum de que ensinar é simples, indicando que é necessária uma formação universitária condizente com a prática do/a futuro professor/a.

Neto (2016), Tardif (2000) e Altet (2001) convergem na ideia de que existem especificidades da profissão docente, sendo que é necessário reconhecer o caráter profissional da docência como distinta do conhecimento disciplinar.

Nóvoa (2017) afirma que "o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham "notório saber" de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (NÓVOA, 2017,1109).

De fato, entender que para ser professor basta conhecer algum conteúdo se mostra um regresso quando se discute sobre o professor profissional ou reflexivo. De acordo com Altet (2001)

> a dificuldade do ato de ensinar esta no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas de acordo com as reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica e do contexto. O que constitui a especificidade do ensino é que ele se trata de um "trabalho interativo" (Tardif, J., 1992). Esta é a razão pela qual o ensino também pode ser concebido como um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, no qual o polo da dimensão relacional e da situação vivida com o aluno em determinado contexto é tão importante quanto o polo do conhecimento propriamente dito." (ALTET, 2001, p.26).

Dessa forma não é possível aceitar que o notório saber é suficiente. Tendo em vista que o trabalho do professor profissional não se resume a mera transmissão de conteúdo.

Nóvoa (2017) defende a "importância da profissão para a formação e da formação para a profissão". Desse modo, as visões simplistas de que "dar aula é fácil", "para ser bom professor é necessário saber bem o conteúdo" devem ser deixadas de lado. Pois a formação é necessária para que o trabalho do professor profissional e reflexivo seja realizado.

Cabe ressaltar que a desprofissionalização do professorado pode ser observado em diferentes práticas como as difíceis condições trabalho (salas de aulas lotadas, falta de material e recursos), baixos pisos salariais para profissionais com cursos superior, excesso de burocratização e práticas de culpabilização docente como é observado com os bônus que são pagos diante de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Educação é a solução" é uma frase utilizada com frequência como proposta para resolver diversos problemas de diferentes ordens enfrentados pelo Brasil. Contraditoriamente, a questão da valorização da carreira docente ainda é uma bandeira pouco levantada pela sociedade brasileira e, infelizmente, muitas vezes o professor fica na linha de frente, sendo culpabilizado pelo déficit da qualidade da educação.

Contribui para esse processo de culpabilização docente algumas concepções simplistas

como “o/a professor/a é uma pessoa que nasceu com o dom de ensinar”, “ensinar é fácil”, “para ser um bom professor basta saber o conteúdo” ou “um professor apenas precisa ter o notório saber”.

Para romper com essas visões reducionistas é necessário considerar que o trabalho docente é extremamente complexo, sendo necessários uma série de habilidades, saberes, instrumentos e constante formação sendo imprescindível a formação inicial universitária e a formação continuada.

A partir da revisão bibliográfica feita neste trabalho observa-se que a formação inicial é o primeiro passo para que o professor se torne profissional, sendo que a formação continuada de professores tem o potencial de melhorar qualitativamente o trabalho docente, permitindo a reflexão sobre as práticas, as mudanças das tomadas de decisão pensando no público-alvo que são os alunos, romper com a solidão que os professores sentem e o desenvolvimento de uma inteligência profissional

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. **Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional**. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ. **Análise crítica da formação atual dos professores de ciências e propostas de reestruturação**. In: CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 66-87.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. **Formação inicial e continuada de professores: das licen-**

ciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, p.165-132, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, pp. 629-650, jun. 2015.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. **Saberes docentes: entre concepções e categorizações.** Tópicos Educacionais, Recife, v. 22, n.2, p. 76-9, jul/dez. 2016.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. **A formação continuada do professor de Física.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 57-71, Dec. 2018.

OS DIREITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO DIÁRIO

JOSÉ NIVALDO DOS SANTOS
Graduação em Geografia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (ano de conclusão 2006); Pós-graduação em Gestão Escolar Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (ano de conclusão 2014); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (ano de conclusão 2016); Professor de Geografia, Ensino Fundamental II, Médio e EJA - na Céu EMEF Manoel Vieira Queiroz Filho e na EE Erodice Pontes de Queiroz Reverendo.

RESUMO

A garantia de direitos humanos e igualdade às pessoas com deficiência, por intermédio da Educação Inclusiva, é paradigma relativamente recente no cenário brasileiro e sua efetivação é complexa. A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade não requer apenas acessibilidade de locomoção, requer, também, aceitação social e a garantia de que ela ocorra. A educação das pessoas portadoras de deficiência ficava ao encargo de instituições, escolas ou classes especiais. Hoje, com a nova política de educação inclusiva, deve se dar em todos os níveis do sistema regular de ensino. O cuidado especial destinado a ela, principalmente no que diz respeito à educação, é um dever do Estado e um direito previsto em lei. Diversas convenções e documentos nacionais e internacionais garantem às pessoas com deficiência o direito fundamental de não serem excluídas do ensino regular por motivo de suas deficiências, mas ainda há muito no que melhorar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação especial; Direitos.

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas portadoras de deficiência por muito tempo foi deixada de lado, ficando ao encargo de instituições, escolas ou classes especiais. Muitos pais que não tinham condições financeiras e de até mesmo dificuldades para a locomoção, não levavam seus filhos portadores de deficiência a escola.

Hoje, com a nova política de educação inclusiva, todos os níveis do sistema regular de ensino garantem acesso a educação de pessoas portadoras de deficiência. Porém, ainda há muito que se melhorar pois a inclusão dessas pessoas na sociedade não requer apenas acessibilidade de locomoção, requer, também, aceitação social e a garantia de que ela ocorra.

A criança portadora de qualquer tipo de deficiência, seja ela intelectual, física ou auditiva, tem

direitos semelhantes às demais. Além disso, o cuidado especial destinado a ela, principalmente no que diz respeito à educação, é um dever do Estado e um direito previsto em lei.

A educação inclusiva além de assegurar a aprendizagem, é uma forma de garantir a integração e aceitação social, sendo o primeiro passo para que a sociedade reconheça seus direitos e seu papel como cidadão. Para garantir a assimilação de conceitos, a criança que possui necessidades especiais tem direito de participar do desenvolvimento de atividades tanto na Educação Regular, quanto em Escolas de Educação Especial. A escolha do tipo de educação a ela destinada é de responsabilidade dos responsáveis legais e deve ser pautada a partir do que a Instituição de Ensino deseja desenvolver.

A escola inclusiva deve reconhecer e saber lidar com diversidade de seus estudantes, adaptando os estilos de aprendizagem e garantindo boa educação para todos.

Convenções, leis e diretrizes foram fundamentais para assegurar o direito à educação inclusiva em vários países do mundo e no Brasil: Declaração universal dos direitos humanos (1948), Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008), Constituição Federal (1988), Lei 7853/89, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência - decreto n° 3.298 (1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE), Decreto nº 3.956, Lei de Acessibilidade (10.098/2000 regulamentada em 2004 por decreto- lei).

O objetivo deste artigo é informar um pouco a respeito das convenções e leis que tem servido como base na luta pelo direito a educação inclusiva e foi elaborado por meio de revisão bibliográfica sobre os direitos à educação especial inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial foi tratada por muito tempo como um modelo clínico. Segundo Fernandes (1999, p.3), “os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental”.

A deficiência era tratada como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essas pessoas era considerado pelo viés terapêutico. “A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica”. (Glat e Fernandes, 2005, p. 35)

Pouca importância era dada à atividade acadêmica, as instituições especializadas trabalhavam com um conjunto de terapias individuais como a fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia etc.

A educação escolar não era considerada necessária, ou mesmo possível, principalmente para

aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 35)

> O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT E FERNANDES 2005, p. 35).

Foi somente na década de 70 que surgiu a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiência. O crescimento acadêmico dos portadores de deficiência foi sendo possível graças ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos. "O deficiente pode aprender", tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento". (Glat, 1985, p.88; 1995; Kadlec e Glat, 1984).

Apesar dos avanços este modelo não garantiu o ingresso desses alunos no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda ligados a clínica.

> As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas. (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999, p.3).

Com o surgimento de recursos e métodos de ensino mais eficazes, as pessoas com deficiência tiveram maiores condições de adaptação social, possibilitando sua integração e participação mais ativa na sociedade. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, no início da década de 80 surge no Brasil a ideia filosófica da Integração e Normalização, com o conceito de que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na sociedade.

Como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a Educação Especial passou a ser questionada, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema rede regular de ensino. Assim surge a ideia de Integração. Este modelo, que até hoje prevalece em nosso sistema educacional, visa preparar alunos das classes especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

Com todas as discussões que vinham ocorrendo, surgiu um novo pensar: "deficiente pode se integrar na sociedade" e dois campos de investigação começaram a se desenvolver. O primeiro voltado para Psicologia da Aprendizagem, através do estudo e aplicação para Educação Especial do construtivismo de Jean Piaget e Emilia Ferrero e do sócio interacionismo de Vigotsky. "Estas pesquisas mostraram que é possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social". (MOUSSATCHÉ, 1992; FERNANDES, 1993; FERNANDES, 1994, p.22).

A luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência tomou força com a proposta de Educação Inclusiva, no início dos anos 90, hoje amparada pela legislação.

Entretanto, para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, estar preparada e adaptada. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Nos últimos anos muitos trabalhos têm sido feitos sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. Segundo Glat, et al (2003):

> Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (GLAT, et al 2003).

A inclusão garante que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham educação de qualidade e vivam experiências significativas. A inclusão escolar obriga o aluno a conviver com a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Segundo Ainscow (1999) “aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global”.

A ideia central da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências e capacidades próprias, e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente.

Muitos trabalhos têm mostrado as vantagens da inclusão. As crianças portadoras de deficiência se integram e aprendem a conviver socialmente, aprendem vendo os colegas e se sentem parte da sociedade, entre muitos outros benefícios. Beyer (2006) coloca os problemas causados pela separação dessas pessoas em escolas especiais:

> A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas das suas, veem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação. (BEYER, 2006).

Quanto aos benefícios para as crianças e jovens ditos “normais” Staub e Peck (1995 apud Tanner; Linscott; Gallis, 1996, p.1) referem “a redução das atitudes de receio relativamente às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais e de relações de amizade calorosas, a melhoria no autoconceito, e ainda a melhoria na cognição social”.

Segundo Belisário (2005):

> Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há

> que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas /aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005).

DIREITOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Os direitos a inclusão de portadores de deficiência na sociedade, constitui um objeto de grande atenção atualmente. Documentos internacionais e nacionais oferecem diretrizes e orientam políticas públicas que são elaboradas para assegurar os direitos de todos.

Alguns eventos foram fundamentais nesse processo de inclusão, a exemplo da Convenção de Guatemala de 1999, da Convenção das Pessoas com Deficiência de 2006 e da Convenção de Nova York de 2007. Essa última, especificamente, passou a viger como norma jurídica interna do ordenamento brasileiro através do Decreto nº 6.949/2009. Com isso, reforçou o direito fundamental das pessoas com deficiência de não serem “excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” e das crianças com deficiência de não serem “excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (art. 24, item 2, “a”, do texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 30 de março de 2007).

A convenção de Nova York revogou as disposições em contrário e deu nova interpretação aos arts. 58 e seguintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/90), que falam em educação especial inclusiva “se possível” ou “preferencialmente”. Veremos algumas das convenções e leis que asseguram os direitos a inclusão.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Ela reconhece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei...” (Art 7). No Artigo 26°, declara que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado.”; e ainda que “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos...” O Artigo 27° proclama, que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

No geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade,

dignidade, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e à vida social.

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (ONU 1989)

A publicação da Convenção dos Direitos da Criança-CDC (ONU, 1989), na década de 90, impulsiona o compromisso social com a criança. A CDC possui 54 artigos, cujos textos garantem mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra órgãos administrativos, entidades civis e de cunho social, escolas e outros.

O conteúdo dos artigos 2, 3, 6, 12 da CDC fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar (permanência). O artigo 23 se refere especificamente dos direitos de crianças e jovens com deficiência.

Art. 2 - Os estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção sem discriminação de qualquer tipo baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Art. 3 - Todas as medidas relativas às crianças tomadas por instituições de bem-estar social públicas ou privadas, tribunais e autoridades administrativas deverão considerar, primordialmente, os interesses superiores das crianças e se comprometerão em assegurar a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seus profissionais, e à existência de supervisão adequada.

Art. 6 - Todos os estados reconhecem que toda criança tem direito à vida e assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Art. 12 - Aos estados cabe assegurar à criança o direito de exprimir suas opiniões livremente, levando-se em conta sua idade e maturidade. Será dada à criança a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial e administrativo que lhe diga respeito em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Art. 23 - Os estados reconhecem que toda criança com deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990)

A Declaração de Jomtien Conferência Mundial sobre Educação para Todos em março de 1990, Jomtien na Tailândia. Nesta Declaração, os países relembram que “a educação é um direito

fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Nessa Conferência, foi declarado que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (ARANHA, 2004, p.28).

O Brasil, ao assinar a Declaração de Jomtien, assumiu internacionalmente, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprimento dessa declaração e de outros compromissos, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos (ARANHA, 2004, p.28).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)

A Declaração de Salamanca foi muito importante no processo de ações e políticas públicas em busca dos direitos à educação das pessoas com deficiência.

Segundo o documento de Salamanca (UNESCO, 1994) as escolas inclusivas devem ter como princípio fundamental a garantia que todos os alunos aprendam juntos, indiferentemente às adversidades e obstáculos que enfrentem durante o processo de aprendizagem.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA (1999)

Em 1999, na Guatemala, Estados se reuniram na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência, onde reafirmaram que "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano".

O termo deficiência foi descrito em seu artigo I, como "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

Quanto ao termo discriminação contra as pessoas com deficiência foi definido que "significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...) que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais".

Fica declarado também que não constitui discriminação "a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade

dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação".

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ONU, 2008)

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008) reconhece a igualdade e o direito das pessoas com deficiência como cidadãos na sociedade. Seguem as concepções gerais dessa Convenção:

1. Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;

2. Não discriminação;

3. Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;

4. Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;

5. Igualdade de oportunidades;

6. Acessibilidade;

7. Igualdade entre mulheres e homens;

8. Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades.

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Atualmente no Brasil, existem leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e algumas delas seguramente foram inspiradas a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que estabelece: "constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º. - inciso IV) "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros (…) a inviolabilidade de seu direito à vida, à igualdade, à segurança (…) [e] punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais" (Art. 5º.).

CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988)

Os mesmos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram assumidos pelo Brasil na Constituição Federal. Com a promulgação desta Constituição, houve uma descentralização do poder e os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para a garantia da qualidade de vida para os cidadãos

que neles residem. Cabe ao município, mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e programar os recursos e serviços que atendam tais necessidades.

LEI 7853/89

A Lei 7853/89 tem como concepções gerais endossar o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No campo educacional, esta lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação, quando estabelece como crime: “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE3 foi reestruturada a partir dessa lei e se tornou o órgão responsável por coordenar as ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, pela elaboração de projetos e programas e ainda pela conscientização da sociedade quanto à integração social dessas pessoas.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA (LEI 8060 – MAS, 1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi publicado em 1990 a partir de diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Esse Estatuto dá prioridade a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as criança e jovens brasileiros: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

Quanto às pessoas com deficiência, o ECA salienta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão ser atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu trabalho protegido. Alguns dos ganhos trazidos particularmente por esta legislação são:

(a) direito de proteção integral da criança,

(b) o direito de ser ouvido,

(c) o direito da criança e do adolescente de ter direitos, e

(d) a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios, os quais devem proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos “forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta.” (ECA, 1990).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - (LEI 9394/96)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (MEC 2001) foi acrescentado um capítulo (Capítulo V) que trata exclusivamente dos direitos dos "educandos portadores de necessidades especiais" (Art. 58). Estabelece que a educação desses educandos seja preferencialmente em escolas regulares e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para a garantia de um ensino de qualidade, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil (Art. 3o.).

Desde a publicação da LDB, o termo preferencialmente tem sido alvo de debate pois há os que acham que esta terminologia dá margem à exclusão escolar, ao mesmo tempo em que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo, 'apenas' garante o direito daqueles que 'preferem' matricular seus filhos em escolas especiais.

O problema é que tal termo preferencialmente pode ser usado como justificativa por parte das escolas para ´recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar´ (conforme texto da Lei 7853/89) a matrícula do aluno(a) com deficiência uma vez que há 'falta de preparo dos docentes' e 'inexistência de recursos' para educar estes estudantes, como ainda acontece com frequência no país.

POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - DECRETO N° 3.298 (1999)

A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência prevista no Decreto 3298/99 adota os seguintes princípios:

I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;

II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;

III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

Quanto à educação, especificamente, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV).

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - CNE NO 02/2001

Com base no Capítulo V da LDB, as Diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência.

No Art. 2º, as Diretrizes estabelecem que:

> os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos

Nesse documento o grupo de estudantes têm necessidades educacionais especiais é definido como

> aqueles que têm alto grau de dificuldade para a aprendizagem, associado ou não à deficiência; os que têm dificuldades de comunicação e expressão; e aqueles que têm grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado. (FÁVERO et al, 2009, p.220).

DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001

A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na qual o Brasil participou em 1999, na Guatemala, foi promulgado o Decreto 3.956. Nesse Decreto, o Brasil comprometeu-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (...):

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração;

2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a) prevenção de todas as formas de deficiência;

b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;

c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais,

permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

LEI DE ACESSIBILIDADE (10.098/2000 REGULAMENTADA EM 2004 POR DECRETO-LEI)

A Lei da Acessibilidade trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. Essa lei representa um passo decisivo para a inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tornando a inclusão realmente possível nas escolas, serviços de saúde, mercado de trabalho, lazer, turismo e cultura.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

De acordo com as novas leis da educação especial, as pessoas portadoras de deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial), transtornos do desenvolvimento (síndrome de Aspeger, síndrome de Rett, autismo, por exemplo), assim como altas habilidades/superdotação devem ser matriculadas, concomitantemente, no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no art. 208, III, da Constituição Federal de 1988.

O AEE consiste em um conjunto de atividades pedagógicas e de acessibilidade prestadas de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, mas substitutiva (art. 1º, § 1º, do Decreto nº 6.571/2008). O AEE destina-se a oferecer aquilo que há de específico na educação de um aluno com deficiência sem impedi-lo de frequentar, quando em idade própria, ambientes comuns de ensino (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007, p.60).

Esse atendimento deve ser dado no turno oposto ao do ensino regular, quer na própria escola em que o aluno estuda, em outra escola do ensino regular ou em instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos. Todavia, nos termos do art. 208, III, da Constituição Federal, deve ser feito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Quando em escolas da rede regular, o AEE pode ser feito nas salas de recursos multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para oferta desse tipo de atendimento, a exemplo dos livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), laptops com sintetizador de voz e outros equipamentos descritos no § 2º, do Decreto nº 6.571/2008.

O AEE deve contar com professor preparado, atuando em conjunto com os demais professores do ensino regular. No caso de alunos surdos, deve haver, obrigatoriamente, intérprete de libras nas salas de aula para tradução simultânea do conteúdo repassado. Como matérias específicas do AEE, tem-se o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensino da língua portuguesa para surdos, do código Braille, de orientação e mobilidade, da utilização do soroban, da educação física adaptada, dentre outras.

Apesar de sua abrangência, o AEE não é sinônimo de educação especial, mas apenas um dos

seus aspectos. Essa abrange, também, outras ações que garantam a educação inclusiva, tais como: a) a formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional inclusivo, que pode ocorrer através das plataformas de educação à distância do Ministério da Educação e Cultura - MEC; e b) a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (SILVA, 2014).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O Governo Federal presta apoio técnico e financeiro para a implantação das salas multifuncionais de recursos nas escolas públicas (Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais); para a capacitação dos professores, gestores e demais profissionais da educação (Programa Educação Inclusiva); e para adequação arquitetônica dos prédios escolares (Programa Escola Acessível).

Quando há matrícula de aluno portador de deficiência na rede regular de ensino e concomitantemente no AEE, o cômputo do coeficiente do FUNDEB é dobrado, conforme o art. 9º-A, do Decreto 6.253/2007. Isso significa que os Estados, Distrito Federal e Municípios recebem a mais por cada aluno portador de deficiência matriculado em suas respectivas redes de ensino, que frequente o AEE. Além de verbas específicas para acessibilidade e para implantação de sala de recursos direcionadas pelo MEC. Por consequência, não se justifica a rotineira desculpa de que a rede pública de ensino não tem condições de receber alunos portadores de deficiências, por faltar-lhe recursos para as adaptações necessárias (SILVA, 2014).

É legalmente imposto, consistindo crime, nos termos do art. 8º, I, da Lei nº 7.853/89, punível com 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, a ação do agente responsável que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (SILVA, 2014).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PRIVADAS

As escolas particulares possuem as mesmas obrigações impostas à rede pública de ensino pela política nacional de educação inclusiva adotada pelo Estado brasileiro (art. 209, da Constituição Federal).

Nesse sentido, as escolas particulares devem possuir acessibilidade física, material pedagógico em Braille para os alunos cegos, disponibilizar intérpretes para alunos surdos, bem como outros instrumentos do AEE, sem que haja cobrança de taxa adicional. Além de que, seus dirigentes não podem recusar matrícula por motivo de deficiência, sob pena de crime (art. 8º, I, da Lei nº 7.853/89).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação deveria garantir a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais assim como o acesso e a permanência e o sucesso escolar de alunos com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual.

A educação especial inclusiva garante o convívio de alunos portadores de deficiência e dos ditos normais, levando a benefícios para ambas as partes. As crianças portadoras de deficiência se integram e aprendem a conviver socialmente, enquanto os demais alunos aprendem a lidar com as diferenças humanas e desenvolvem princípios pessoais e de relações de amizade.

Entretanto as leis muitas vezes não se materializam no dia a dia das instituições, por diferentes motivos; começando pela falta de recursos financeiros e problemas estruturais, bem como precária capacitação e formação docente.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press. 1999.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica.** SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 28 p., 2004.

BELISÁRIO FILHO, J. F. **Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BEYER, H.O. **Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais**. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Lei da Acessibilidade (Lei 10.098)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso: 24 out. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Ação Social. Brasília, DF,1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso: 22 out. 2022.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica.** São Paulo, MEC/SEESP. 60 p. 2007.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. 220 p., 2009.

FERNANDES, E. M. **Construtivismo e Educação Especial.** Revista Integração. MEC /SEESP, 5 (11), p. 22-23, 1994.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências.** Revista do Benjamim Constant, 5 (14), p. 3-19, 1999.

FERNANDES, S. M. M. **A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

GLAT, R. **Um enfoque educacional para a Educação Especial.** Fórum Educacional, 9 (1), pg. 88-100, 1985.

GLAT, R. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. et al. **Convivendo com os filhos especiais: O olhar Paterno. Questões atuais em Educação Especial.** Rio de Janeiro, Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005; pág. 35-39. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso: 26 out. 2022.

KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001a.

MEC/SEESP. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso: 16 out. 2022.

MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Conselho Nacional de Educação, Resolução no. 02 de 11 de setembro de 2001).** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DF, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso: 18 out. 2022.

MOUSSATCHÉ, A. H. A. **Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

ONU (1948) **Declaração dos Direitos Humanos.** NY, ONU. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acessado em 24 out. 2022.

ONU (1989) **Convenção dos Direitos da Criança**, NY. ONU. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses. Acesso: 21 out. 2022.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1968. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf. Acesso: 19 out. 2022.

SILVA, F. M. L. **O direito à educação especial inclusiva: Breves considerações. 2014.** Disponível em: http://jus.com.br/artigos/18354/o-direito-a-educacao-especial-inclusiva#ixzz2yzFHu0KZ. Acesso: 15 out. 2022.

TANNER, C.; LINSCOTT, D.; GALLIS, S. I**nclusive education in the United States: Beliefs and practices among middle school principals and teachers. Education Policy Analysys Archives, v**.4, n.19, p. 1-30, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49609897_Inclusive_Education_in_the_United_States. Acesso: 14 out. 2022.

QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

JOSINEIDE TAVARES DE MELO
Graduação em Geografia, pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universidade Iguaçu – UNIG (2016); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP (2020); Professora de Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Finais – Geografia, na EMEF Gabriel Prestes na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Não é novidade a segregação, marginalização, escravização que ocorreu du-rante séculos no Brasil com o povo negro. Historicamente foram colocados à margem da sociedade e essa marginalidade foi sustentada por teorias racistas e fundamento o “Mito da Democracia Racial” durante o século XIX. As relações desiguais entre os direitos da população branca e a população negra, maioria no Brasil exige o resgate das desigualdades por meio de ações formativas e políticas afirmativas fruto de lutas e organização dos Movimentos Negros na sociedade civil. Pensar, refletir e escrever sobre o racismo no Brasil é doloroso e se faz necessário um resgate de nossas origens de raça, nação, cultura. O racismo no Brasil está latente e continua de forma silenciosa em nossas práti-cas nas relações que estabelecemos em nosso cotidiano. O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico em que recorremos a autores que refle-tem sobre a temática proposta e nos ajudam no referencial teórico para que nosso objetivo seja alcançado, buscando compreender os fenômenos que es-tão no processo do racismo no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Africana; Negros; Negras; Racismo; Brasil.

INTRODUÇÃO

O Brasil precisa enfrentar o debate racial como se deve, isso se deve ao fato que é muito difícil ser negro e negra em um país que ainda insiste no mito da democracia racial que ainda insiste em colocar como violento quem se põe contra o sistema que é violento, é um país que tem a lógica Casa Grande e Senzala muito arraigada e enraizada com totais possibilidades de outro tipo de existência que não seja a da norma, a da regra, restituindo as humanidades negadas e deixar que população negra seja vista tomando-se por base sua negritude e do seu axé.

O racismo no Brasil acontece de forma silenciosa, a igualdade racial ain-da tem um longo

caminho a percorrer para chegar de fato a uma sociedade equânime, ou seja, em que todos tenham vez e voz por ser e não por ter e que a cor da pele, o tipo de cabelo não seja motivo de dor, de discriminação, de invisibilidade.

O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por todos os brasi-leiros independentemente da cor, da origem, da raça. A história do Brasil não deixa dúvidas que nosso país é negro em sua grande maioria, isso quer dizer que temos uma matriz africana em nossa formação cultural e em nossa própria identidade.

Vidas negras importam, isso significa dizer que cada vida importa, cada pessoa importa e cada pessoa tem uma voz e essa voz pode e deve falar al-guma coisa sobre a negritude que é diferente de todas as outras mesmo com-partilhando um mar de memórias.

Não somos iguais, somos diferentes e aí está a riqueza de sermos hu-manos. Somos diferentes e há uma necessidade de se respeitar a diversidade e o fato de sermos singulares, únicos, irrepetíveis.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico a partir da temática sobre o ensino de história afrobrasileira na Escola e todas as possibilidades que isso representa em um universo que está imerso de negros e negras, mas que quem determina o que se pode ou não fazer é uma elite branca, jocosa que discrimina, segrega e que não vê o outro como humano ser.

AFRICANOS TRAZIDOS PARA O BRASIL

Milhões de africanos foram forçados a cruzar o oceano e partir para uma nova vida no chamado Novo Mundo. Vinham nos chamados Navios Ne-greiros que foram descritos assim pela poesia de Castro Alves “[...] Hoje [...] o porão negro, o fundo, infecto, apertado, imundo, tendo a peste por jaguar [...] E o sono sempre cortado pelo arranco de um finado, e o baque de um corpo ao mar [...]” (FERMIANO & SANTOS, 2014, p. 162).

O tráfico de escravos distribuiu africanos dos mais diferentes grupos ét-nicos para diferentes países das Américas, até o Brasil em que recebia os es-cravos negros para trabalharem como escravos nas plantações de cana-de-açúcar no Nordeste na metade do século XVI.

No entanto, a historiografia afirma que já existia a escravização na Áfri-ca, a estrutura tribal dos povos africanos convivia com a escravidão mesmo antes da chegada dos europeus, mas era vista e acontecia de forma diferente, ou seja, não era uma escravidão mercantilizada. Portanto, os africanos não vieram para o Brasil de livre e espontânea vontade.

Barbosa (2005), afirma que, na constituição da Identidade do Brasil te-mos a cultura africana que permeia a formação da nossa identidade como he-rança construída com muita dor, sofrimento, morte, suor e lágrimas.

No entanto, sua presença está na música, na gastronomia, na religiosi-dade vivenciada como força, resistência e constituição da identidade negra em nosso país, diversamente oposta ao pensamento e a postura perversa do fa-moso “jeitinho brasileiro”.

Segundo Barroso, 2017 apud Barbosa, 2005:

> [...]os brasileiros burlam regras e normas preestabelecidas a fim de se beneficiar e defender os seus conhecidos, de modo que esses atalhos, buscados durante as negociações, podem beirar a corrup-ção e possibilitar condutas criminosas. Entretanto, muitas vezes, es-sas atividades são "percebidas como criatividade, improvisação e esperteza do brasileiro" (BARROSO, 2017 apud BARBOSA, 2005, p. 23).

Freyre (2005), afirma que, "[...]no catolicismo em que se deliciam nos-sos sentidos [...], em tudo que é expressão sincera da vida, trazemos quase todos a marca da influência negra" (BARROSO, 2017 apud FREYRE, 2004, p. 367).

Portanto, a cultura brasileira está impregnada de africanidade, ou seja, é "uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara no peito nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosida-de" (BARROSO, 2017 apud RIBEIRO, 2003, p. 222).

Havia as guerras tribais e a tribo mais forte escravizava a tribo mais fra-ca, com a chegada dos portugueses dentro desse processo ao invés da tribo vencedora ficar com os escravos a preferência passou a ser moeda de troca por produtos, sobretudo, armas de fogo com os portugueses.

A maioria das tribos africanas que chegaram ao Brasil pertenciam a dois grupos étnicos africanos: Bantos (capturados no Congo, Angola e Moçambi-que) e Sudaneses (Nigéria, Daomé e Costa do Marfim). A questão da escravi-dão foi uma página trafica para a história dos povos africanos contribuindo para uma perda da identidade cultural, das tradições religiosas, dos costumes.

Não há como negligenciar na história da formação do Brasil a influência da cultura negra que percorre todo o tecido social brasileiro e passa a ser pa-trimônio material e imaterial da própria cultura nacional (BARROSO, 2017 apud MUNANGA, 2009).

A maioria dos africanos vendidos como escravos, em grande parte per-tenciam a nobreza tribal africana se constituindo em reis, príncipes, rainhas, guerreiros e isso se justifica a miscigenação extremamente forte que ocorreu com as características genéticas da etnia negra no Brasil.

A população afrodescendente permeia o Brasil de Norte a Sul, de Leste a Oeste, do Oiapoque ao Chuí, Salvador se constitui a maior cidade de etnia negra fora do continente africano. É muito intenso a energia que há em Salva-dor quando se aterriza no aeroporto de salvador há uma energia que toma conta e com certeza são os orixás do Candomblé que passam o seu axé a quem visita à África Negra Brasileira.

Segundo pesquisas dos historiadores sob história da África e historiogra-fia, sobretudo que trabalha a escravidão no Brasil, o transporte dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil era feito nos navios negreiros ou tumbei-ros, numa viagem que durava de 30 a 45 dias.

Em condições subumanas, sem higiene, muitos morriam na viagem e eram jogados ao mar para se tornarem comidas de tubarão no Atlântico e os escravos africanos que conseguiam chegar vivos no Brasil eram vendidos nos principais portos brasileiros como os do Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís encaminhados para as Fazendas de Cana-de-Açúcar. Nas fazendas os escravos trabalhavam de 12 a 15 horas por dia, eram vigiados de perto por feitores, que quase sempre os castigavam por qualquer falta cometida.

De acordo com Munanga (2009), é urgente a desconstrução do racismo silencioso e dos discursos estereotipados que presenciamos e que presentes estão depois de séculos de escravidão e de discriminação racial para eliminar, excluir, exterminar e tornar invisível um povo com uma cultura que está no bojo de nossa identidade possibilitando uma “democracia racial”.

Cerca de 12 milhões de escravos africanos foram trazidos para o Brasil, isso significa afirmar sem sombra de dúvida que com o comércio de pessoas, com o tráfico de pessoas da África para o Brasil rendendo fortunas para os mercadores. Boa parte do que o Brasil é hoje se deve ao trabalho e mão de obra dos escravos negros e seus descendentes.

Dentre os castigos destacam-se a palmatória, a gargalheira, a correte de algemas e a máscara de flandres. Os africanos escravizados desenvolve-ram várias formas de resistência, quebrando ferramentas, fazendo corpo mole no trabalho, incendiando plantações, suicidando-se – era algo humilhante para eles viverem como escravos, uma vez que viviam livres na África em sua Al-deia, em seu Reino e, com isso vão se formando os quilombos.

Portanto, temos no Brasil uma diversidade cultural nas relações sociais que possibilita a compreensão e o respeito diante da multiculturalidade que foi e constitui o Brasil e que possibilita que sua Identidade se tornem um processo dinâmico.

Para Pfeffer (2013):

> [...] a mestiçagem cultural brasileira se faz por uma interação recí-proca entre culturas que se encontram historicamente. Essas cultu-ras se afetam mutuamente gerando o aporte de coisas valiosas. Mui-tas vezes os símbolos culturais do outro não foram respeitados, po-rém, a cultura dominante nunca conseguiu ser hegemônica. Identi-dade são preservadas e con-tinuam a interagir com outas em uma constante mestiçagem. O resultado do processo é a manutenção de um Estado multicultural que preserva um pluralismo cultural respei-toso e harmonioso. O sincretismo no Brasil tornou-se agente da civi-lização. Somos um país híbri-do, o que nos dá identidade e o que po-de ser nossa contribuição específica para o mundo. Aprendemos afundir códigos de uma maneira alegre e festiva o que gerou uma profunda confraternização de valores e sentimentos das culturas re-ligiosas que compuseram o país (BARROSO, 2017 apud PFEFFER, 2013, pp. 118-119).

O que constituiu os seres humanos passam em sociedade perpassa pe-la vivência da cidadania é um conceito que chega até nós, sobretudo, pela Re-volução Francesa marcada desejo que a sociedade tinha de reivindicar o exer-cício da própria soberania, por isso, mudaram a história da humanidade dei-xando uma história muito importante em forma de valores, ideias, tradições e documentos (GENNARI, 2003).

RACISMO NO BRASIL

Apresentamos as noções de raça, racismo, a tentativa da criação de uma identidade nacional homogênea que caracteriza e perpassa os estudos raciais do Brasil desde o século XIX até este momento mais contemporâneo quando se reivindica o direito da diversidade cultural que está presente no povo brasileiro.

Não há uma cultura homogênea, não há uma cultura privilegiada ou mais prestigiada do que outra na nossa formação porque efetivamente somos um país que tem uma gama cultural que foge

a nossa identidade com uma grande contribuição dos afrodescendentes.

Os africanos que aqui foram trazidos para ser escravizados, mas que na própria construção do conhecimento da formação do povo brasileiro houve uma determinada verdade, essa verdade construída por pesquisadores ho-mens, brancos que inviabilizou e silenciou a grande contribuição do povo negro.

Pensar e conhecer a nossa história por meio de autores que buscam desvendar o silêncio imposto e a contribuir para que se possa entender esse momento contemporâneo que vivemos que é marcado pelo racismo.

Existem diversas formas de discriminação e que traz, portanto, conse-quências muito nefastas para a grande maioria da população brasileira que é negra e, consequentemente, enfrenta essa realidade dentro das Escolas e que não se pode ser deixada de lado, há que se criar espaços para que essas questões sejam discutidas com os alunos, professores, pais, direção, equipe técnica, supervisão de ensino e por autoridades especializadas sobre a África Negra.

A Lei Nº 10.639/2003 entre suas metas visa garantir:

> [...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasilei-ros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devida-mente instaladas e equipadas, orientados por professores qualifica-dos para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos; com for-mação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicorraciais entre eles descenden-tes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Es-tas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, as-sim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2003, p. 11).

A mestiçagem da forma que é propagada pelo país contribui para que se tenha especificidade na prática racial, mesmo a maioria das pessoas não se reconhecendo como racistas.

A imagem que se tem no Brasil desde o século XIX é que no Brasil se vive uma mestiçagem como se não houvesse conflito entre as raças porque houve uma mistura entre negros, índios e brancos. Essa história dessa mistura dessas raças propagou e resultou no “Mito da Democracia Racial”.

A discussão da questão racial no Brasil é um problema de discussão, de reflexão no meio acadêmico desde 1.822 quando se inicia o processo de se pensar a nação brasileira, o Estado brasileiro e, consequentemente na forma-ção do povo brasileiro. “Desde então a ideia da miscigenação passou por dife-rentes intepretações: como mácula, como um laboratório racial, mestiçagem na alma e como mestiçagem que branqueia, a apropriação nacional da mestiça-gem etc.”

A fábula das três raças sempre foi um

> Curinga para a representação da mestiçagem nacional. Uma mesti-çagem que, de romântica se transforma em biológica e degenerada, para virar símbolo de cultura nacional, ícone do Estado nos anos 30, exemplo para o mundo na década de 50, e associar-se à malandra--gem. [...] O mestiço surge, dessa maneira, constantemente reinves-tido como espaço da ambiguidade, suporte de representações (SCHWARCZ, 1995, pp. 60-61).

Temos alguns autores que são apresentados como autores clássicos dentre eles temos Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Silvio Romero, Alberto Tor-res e tantos outros que iniciam a discussão

da questão racial no Brasil atrelado a formação do povo brasileiro e ao final apresentam reflexões da realidade brasileira e particularmente no final do século XIX.

Nina Rodrigues (1933), em sua obra “As Raças Humanas e a Respon-sabilidade Penal no Brasil”, afirma que, nós temos uma hierarquia das raças e a raça negra é uma raça na sua visão inferior, uma raça que apresenta limites em seu desenvolvimento, logo explica de forma naturalizante as desigualdades raciais que os negros apresentam incapacidades sem passar pelo processo de evolução para estar equiparada a raça branca.

Para Rodrigues (1935), em sua obra “Os Africanos no Brasil”, cuja pri-meira edição é de 1932, a terceira de 1976, e quarta de 1982 e a quinta de 1988, afirma que, uma nação de mestiços não poderia ser estável porque os mestiços são uma anarquia no sangue, nas ideias, nos sentimentos, abrigando dentro de si tendências contrárias que estão em luta constante e, com tendên-cia, nesta luta, de que as características da raça inferior e primitiva vençam. Havia, portanto uma rejeição do elemento negro e seus mestiços na formação da população brasileira de forma a ser nocivo na sua constituição.

> Está claro que a influência por eles exercida sobre o povo americano que ajudaram a formar será tanto mais nociva quanto mais inferior e degradado tiver sido o elemento africano introduzido pelo tráfico. Ora, nossos estudos demonstram que, ao contrário do que se supõe geralmente, os escravos negros introduzidos no Brasil não pertenci-am exclusivamente aos povos africanos mais degradados, brutais ou selvagens. Aqui introduziu o tráfico poucos negros dos mais adian-tados e mais do que isso mestiços chamitas convertidos ao Isla-mismo e provenientes de estados africanos bárbaros sim, porém dos mais adiantados (RODRIGUES, 1935, pp. 397-398).

Parece-me que o paradoxo entre a ideologia do branqueamento versus a miscigenação como marca nacional, antes que resolvida, explicita-se justa-mente na alocação da miscigenação neste continuum entre dominados e domi-nantes, negros e brancos, mulheres e homens de forma a ocorrer a “naturali-zação” da mistura entre os povos.

> O período mais intenso na questão do “branqueamento” no Brasil, segundo esse autor, foi entre 1880 e 1920, e decorreria da mistura das raças oriundas da imigração ou não. Um decreto que tratava da imigração foi promulgado em 1890 pelo governo provisório. Esse do-cumento considerava livre a entrada de imigrantes com as seguintes condições: que os imigrantes tivessem capacidade para o trabalho; que não estivessem sendo processados por crime; que não fossem oriundos da África ou Ásia, entre outras coisas (SKIDMORE, 1989, p. 155).

O autor afirma que a ideia do branqueamento tinha como pressuposto de a raça branca ser superior às outras em decorrência do compromisso com o desenvolvimento do país na década de 1930 com a possibilidade de se ter muitos braços para a lavoura assim como se abria as portas para a entrada de imigrantes europeus que na visão dos fazendeiros e Senhores tinham mais habilidades para lidar com a terra na plantação e na colheita do café, os brasi-leiros serviam para desbravar e desmatar florestas (SKIDMORE, 1989, p. 56).

Para Rodrigues (1933), em sua concepção, em ideia de “naturalizar” a situação de desigualdade atribuindo uma inferioridade do povo negro que irá resultar no racismo científico, ou seja, a partir do século XX se tinha a ousadia de se criar uma identidade nacional do Estado brasileiro e para isso se precisa justificar de forma homogênea o branqueamento do povo brasileiro, e, portan-to, reduzindo a grande disparidade na construção dessas raças que vão origi-nar o povo brasileiro.

Essa tentativa de homogeneizar a identidade nacional, ou seja, criar um Brasil único, um Brasil homogêneo, um Brasil que as desigualdades não são explicadas pela constituição socioeconômica do Estado, do país, mas sim por questões limites com inferioridades biológicas de uma determinada raça.

Rodrigues (1933), propõe o que os autores chamam de “racismo à bra-sileira” em que muitos pesquisadores tentam entender como a formação se valendo-se de três grupos étnicos o negro, o índio e o branco vivendo uma es-pécie de “cordialidade” com a formação de um país mestiço.

A mestiçagem ganha uma importância extraordinária para dar uma iden-tidade ao Brasil, forjando uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que essa mestiçagem dissimula práticas racistas e a perpetuação as desigualdades vividas no Brasil da década de 1930.

Ser mestiço no Brasil começa a ter dois significados, a miscigenação ra-cial que poderia ser poluidora, passa a ser redentora e o embranquecimento representa uma possibilidade de ascensão social e o “Mito da Democracia Ra-cial” é propagado para forjar a identidade nacional.

Segundo Nogueira (1955), no Brasil a um racismo de marca e não de origem, ou seja, não há ascensão de “famílias de cor”, pois, temos a presença do mestiço, ou seja, o mulato que era aquele ser, aquele sujeito que não se identificava nem com o negro e nem com o branco, filhos de violência dos Se-nhores comas mulheres negras ou dos senhores com as mulheres índias, por-tanto:

> os indivíduos de cor, em condições de subir socialmente, em geral, se unem com pessoas brancas, seja como um meio de favorecer a própria ascensão, seja como um modo de con-solidar o status já atin-gido, ou seja, ainda, porque a identificação com as classes média e dominante implica a interiorização dos ideais sexuais e estéticos destas (NOGUEIRA, 1955, p. 502).

Assim, Moreira & Batista Sobrinho (1994), ressaltam que, o casamento interracial ase apresenta aos olhos dos negros uma via de acesso a uma me-lhor integração social com as demais raças dos bens socioculturais e econômi-cos pela sociedade.

Um país que tem a cor a negra e precisa passar pelo processo de bran-queamento, o mestiço, o miscigenado vai “limpando” essa população, mesmo estando “suja” a família por ter o sangue negro, passa a ser redentora porque num país negro a gradação de cor uma gradação de modalidade social de es-tratificação social.

Portanto, quanto mais elementos se possuísse para identificação com a raça superior, com a raça que tem mais prestígio, com a raça mais valorizada que é com os brancos, mais oportunidades de teria nessa sociedade e seria menos vítima dessa discriminação disfarçada e negada que marca nossa histó-ria.

O pardo na nossa sociedade, ou seja, quanto mais elementos se tenha próximo ao branco, esse pardo se tornará branco e o parto que tem elementos mais próximos ao negro vivenciará mais de perto as dificuldades e os precon-ceitos da discriminação que vive a raça negra.

Temos o fenótipo como elemento de estratificação social e se constitui no elemento que demarcará a situação e a posição que essas pessoas viven-ciarão na sociedade com mais preconceitos e menos preconceitos de acordo com as características que o ser humano traz que o identifica com

seu grupo étnico.

O branqueamento significa uma possibilidade de ascensão social e nes-se sentido o “Mito da Democracia Racial” é propagado no Brasil para forjar uma identidade nacional que não venham a trazer rupturas e descontinuidade no processo socioeconômico que reafirmava os grupos de poder, os grupos econômicos dominantes da nossa constituição e da constituição econômica do Brasil desde o século XIX.

Pensar e dizer que um país que tem a mistura de três raças e que essa mistura das três raças garante e gera uma convivência cordial, portanto, uma identidade nacional que as pessoas em tese são incluídas e que a raça não é um critério de divisão, nem é um critério de construir desigualdades foge a uma identidade que diminui, maquia e dissimula os conflitos em consequência de uma nação que pertence e que inclua a todos e todas.

Segundo Nogueira (1955), as especificidades desse racismo no Brasil vai gerar o que denomina um racismo de marca e não de origem. O de origem, por exemplo significa dizer que uma gota de sangue negro não teria como efe-tivamente dentro da história de uma pessoa não ter um “pé na cozinha”, isso significa dizer que o nosso racismo é de marca, é definido pelo seu fenótipo e as pessoas que tem o seu fenótipo e que demarcam sua origem negra, essas pessoas sim, são negras e mesmo com tonalidade de cor um pouco mais clara com seu cabelo crespo, uma vez que o cabelo negro é um elemento de racis-mo racial, essas pessoas tema marca desse grupo étnico que historicamente se constituiu vivem a discriminação, por isso nosso racismo é de marca.

TEMOS UM BRASIL RACISTA?

A Lei Afonso Arinos Nº 1.390/1951 é uma tentativa no contexto da as-censão de Getúlio Vargas de estabelecer multas pelo racismo, tornando con-travenção o racismo. Ao longo das quatro décadas seguintes do Brasil varonil e racista houveram nove casos na justiça de racismo no Brasil (de acordo com a fonte de Marco Antonio Zito Alvarenga, da Comissão do Negro e de Assuntos Antidiscriminatórios da OAB/SP).

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafiançável e imprescritível, essa afirmação se torna a maior do mundo atualmente para o racismo pressupõe o fato de que estamos e vivemos em um país extremamen-te racista. Logo a pena inafiançável e imprescritível que está previsto nos arti-gos 4º e 5º da Constituição Federal que o crime precisa ser por racismo, no entanto, a maioria dos advogados conseguem desqualificar e transformar o racismo para injúria racial.

A Jornalista “Maju”, sofreu ataques pelas Redes Sociais pela sua cor, assim como a atriz Thais Araújo se constituem em negras de sucesso, negras talentosas, ocupando espaço nobre, estamos lidando com pessoas que não estão maia aceitando o gueto, ou seja, é possível viver num mundo em que a pluralidade cultural, racial, étnica e social respeite as ações afirmativas, de gênero, família, empoderamento, afetividade sem discriminação, em segrega-ção ou radicalismos, portanto, é possível vivem nesse mundo mesmo que es-teja cheio de preconceitos (RAMOS, 2017).

> Fazer um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil. Meu Deus, como fazer um relato quase autobiográfico sem tornar o texto uma apolo-gia a mim mesmo e meus pares um pouco mais bem sucedidos (RAMOS, 2017, p.11).

Ramos (2017), tenta refletir o que significa ser um caso excepcional pelo fato de ter nascido em uma ilha próximo a Salvador em que havia quatro casas em energia elétrica e, hoje, um bem sucedido ator e como sua esposa, Thais Araújo. No entanto, é preciso ler a obra de Lázaro Ramos em a ótica da meri-tocracia, ou seja, quem quer consegue. O texto da obra está muito bem escrito e vale a pena a sua leitura até para mostrar que mesmo com a discriminação e o racismo é possível ser "ser".

Fanon (2008), em sua obra Pele negra máscaras brancas ressalta que

> [...] há uma zona de não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (FANON, 2008, p. 26).

O Brasil continua sendo um país extremamente racista e a questão que se coloca é: seria possível inverter a ordem estabelecida? A cor da pele nem sempre significa que a pessoa ser já serviçal. Existe no Brasil uma vasta par-cela da sociedade que já nasceu condenada sem ter noção disso, mas que aos poucos isso vai se entranhando na personalidade indelével do ser humano. Há uma pequena parcela que já nasceu salva por ser branca, de origem italiana, alemã, branca.

O ser humano não nasce racista. Nenhuma nasce com identidade étni-ca, ou seja, nenhuma criança nasce com preconceito é necessário ensinar al-guém a ser preconceituoso. É preciso trabalhar na desconstrução do precon-ceito e do racista. É um aprendizado e isso se dá por meio da educação como uma aposta, ou seja, na educação tranquilo, clara e científica, uma vez que ser racista não apenas um crime e uma ofensa ética, mas um sinal claro de limita-ção intelectual.

Segundo Francis Bacon, "conhecimento é poder". O conhecimento dirige o mundo sempre. Bacon (1999), em sua obra "Novum Organum ou Verdadei-ras Indicações acerca da Intepretação da Natureza", se torna fundamental pa-ra nós, o que se sabe se torna um empoderamento da existência humana.

Excluir pode se tornar uma estratégia de controle, porque o conheci-mento é poder. O ser humano só leva uma coisa na sua bagagem – o conhe-cimento. Educação é poder, educação liberta, transforma, tudo o que o ser humano sabe se torna habilidade que terá para o seu existir.

Portanto, é possível descontruir o preconceito e o racismo que estão arraigados em nossas relações que estabelecemos e ao superar tais ações é possível para perceber as mazelas que ainda nos encontramos e que precisam ser superadas almejando a igualdade política e formal entre todos os brasilei-ros.

Freyre (1998), afirma que, as teorias raciais europeias para atualizar e naturalizar por meio da ciência, as desigualdades sociais e raciais brasileiras no final do século XIX.

Schwarcz (1995), afirma que a "democracia racial" é um rótulo político dado às ideias de

Gilberto Freyre buscando o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, defendeu em sua tese de doutorado, publicada em 1962, que o preconceito racial existe desse o período escravista.

> O preconceito de "raça" ou de "cor" era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro co-mo socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade. [...] era um componente essencial e "natural" do sistema de castas. [...] Apenas lateralmente, apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibili-dades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o "problema negro", e com ele intensificando-se o preconceito com novo conteú-do. Nesse processo o "preconceito de cor ou de raça" transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrari-amente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou ima-ginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis (CARDOSO, 1962, p. 281).

Existe de fato um problema desde muito tempo que está para ser resol-vido e que permeia nossas relações que o racismo no Brasil seja ele velado ou desvelado e que carece de consciência na sua utilização.

Banton & Miles (1994), afirmam que:

> Até o final dos anos 1960, a maioria dos dicionários e livros escola-res definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de que a raça de-terminava a cultura, e daí derivam as crenças na superioridade raci-al. Nos anos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para in-corporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, ra-cismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa tam-bém aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais (BANTON & MILES, 1994, p. 276).

Desvantagens sociais, desigualdades sociais com um forte racismo é o que se vê, no entanto, uma das formas mais eficazes de superar o racismo arraigado em nossa história é a educação para transformação do ser humano que poderá viver de forma que a cor dos olhos e a cor da pele seja mais impor-tante que o racismo que fere, excluí, mata tanto fisicamente como psicologi-camente, ou ainda, deixa muitos seres humanos invisíveis para o sistema que os descarta.

> (a) discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente re-lacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (HASEN-BALG, 1979, p. 85).

Segundo Damatta (1990), o Brasil não é uma sociedade que prima pela igualdade social, pois convive com hierarquias sociais e privilégios e isso con-duz a uma falsa consciência ou falsa ilusão de que o "mito da democracia raci-al" está representado pelas elites e pelo Estado que perpetua as desigualdades raciais que acontecem no Brasil aprofundando a dominação e pressão sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito difícil construir uma individualidade quando a subjetividade está sendo negada,

aviltada e as pessoas estão sofrendo pelas marcas da dor de séculos de escravização, mesmo tendo consciência de que seus ancestrais fazem e constituem a formação da cultura, da identidade, da música, da forma de se colocar diante do sagrado, isso é muito triste, mas há que ser enfrenta-do.

A maioria população negra vive em comunidades em ambientes violen-tos, opressivos, agressivos, segregadores, as pessoas negras tem que se de-fender o tempo inteiro porque não são vistas como pessoas. Me parece que uma das saídas para esse tipo de situação de violência está na participação dos movimentos de ações afirmativas coletivas, colaborativas em que seja possível o empoderamento mesmo em uma sociedade extremamente racista, sexista, homofóbica, discriminatória.

O negro sofre uma carga de xingamento, de piadas sexistas, misóginas, mas o que precisa ficar e estar claro que essas são as vozes do passado, há que se preocupar e estabelecer o diálogo com a sociedade pós-moderna que não comporta mais ações discriminatórias, marginalizatórias que excluem e impossibilitam o humano ser se manifestar, se expressar e estar no mundo com igualdades e condições de possibilidades com todos os demais.

Ao assumir que à população negra brasileira historicamente tem sido negada, de forma velada ou não, direitos humanos fundamentais e que sofre as consequências nefastas de séculos de discriminação e racismo.

O Estado Brasileiro precisa se comprometer em efetivar as políticas pú-blicas e as ações que imprimam novos olhares acerca da diversidade que se têm na Escola, sobretudo, na contemplação do estudo de história da cultura afrobrasileira possibilitando relações interraciais e etnorraciais saudáveis com alunos, professores, equipe técnica, direção e comunidade local.

O caráter multicultural, pluriétnico e democrático da sociedade brasileira pressupõe uma educação que reconheça, de forma positiva, a História e a Cul-tura Afrobrasileira de forma que sejam reparadas as castrações e injustiças praticadas ao longo de séculos para com essa cultura e esse povo que é maio-ria em nossa nação brasileira.

REFERÊNCIAS

BANTON, M. & MILES, R. **“Racism”**. In: DASHOMORE, E. **Dictionary of Ra-ce and Ethnic Relations.** 3. Ed. London/New York, Routledge, 1994.

BARBOSA, L. **O Jeitinho Brasileiro: a Arte de ser mais Igual do que os Ou-tros**. Rio de Janeiro: Camus, 2005.

BARROSO, Priscila Farfan. **Antropologia e Cultura.** Porto Alegre: SAGAH, 2017. In: FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala. São Paulo: Global, 2004.

BARROSO, Priscila Farfan. **Antropologia e Cultura**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. In: MUNANGA, K. Origens Africanas do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Global, 2009.

BARROSO, Priscila Farfan. **Antropologia e Cultura**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. In: PFEFFER, A. A Contribuição do Sincretismo Brasileiro para a Construção de uma Ética Global. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, V. 18, Nº 2, maio/ago., 2013.

BARROSO, Priscila Farfan. **Antropologia e Cultura**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. In: RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal [1988]**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educa-ção Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obri-gatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educa-ção Básica. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridi-onal.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

DAMATTA, R. “**Digressão: a Fábula das Três Raças, ou o Problema do Ra-cismo à Brasileira”.** In: **Relativizando uma Introdução à Antropologia So-cial.** Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

FANON, Franz. **Pele Negra Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

FREYRE, Gilberto. C**asa Grande e Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime Patriarcal.** 34. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 4. Ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, E. **Um Breve Passeio pela História da Educação.** Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Nº 29, Out., 2003.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdade Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOREIRA, D. & BATISTA SOBRINHO, A. **Casamentos Interraciais: o Ho-mem Negro e a Rejeição da Mulher Negra.** In: COSTA, A. O. & AMADO, T. **Alternativas Escassas: Saúde, Sexualidade e Reprodução na América La-tina.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, 1994.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil.** Revista Anhembi, abril, São Pau-lo, 1955.

RAMOS, Lázaro. **Na Minha Pele.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894]**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

_____. **Os Africanos no Brasil [1932].** 2. Ed. Revisão e Prefácio de Homero Pires. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935 (Série V, Brasiliana, Vol. IX).

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças.** Cientistas, Instituições e Questão Racial do Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (Orgs.). **Dicionário da Escravidão e Li-berdade: 50 Textos Críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Preto no Branco. **Raça e Nacionalidade no Pen-samento Brasileiro.** 2. Ed. Trad. R. S. Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (Col. Estudos Brasileiros, Vol. 9).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA
Graduada curso de Letras pela Universidade de Guarulhos 2005; Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho 2009; Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, as atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento da criança nas aulas de educação física no Ensino Infantil. Os jogos, as atividades para exercitar a habilidade mental e a imaginação, as brincadeiras tipo desafios, as brincadeiras de rua, ou seja, toda a atividade lúdica agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo. Em um jogo a carga informativa pode ser significantemente maior, os apelos sensoriais podem ser multiplicados e isso faz com que a atenção e o interesse do aluno sejam mantidos, promovendo a retenção da informação e facilitando a aprendizagem. Portanto, toda a atividade que incorporar a ludicidade pode se tornar um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Infantil; Brincadeiras; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve como estímulo para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele aprenda o valor do grupo. Por meio do lúdico, o aluno realiza aprendizagem e torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto. É o vínculo que une a vontade e o prazer durante a atividade. Os jogos educacionais se caracterizam por estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração grupal, liberar a emoção infantil, facilitar a construção do conhecimento e auxiliar na aquisição da autoestima. Os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e domínio sobre as ações. O jogo de regras marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo adulto, que é a atividade lúdica do ser socializado, possibilitando desencadear os mecanismos cognitivos de equilibração e é também um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A Escola deve

enfatizar o jogo, as situações-problemas, os desafios e conflitos. Essas práticas devem ser frequentes nas salas de aula, pois, por meio do jogo, a criança sente uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e capacidade. As crianças podem reforçar conteúdos vistos em aula de uma maneira atraente e gratificante. O jogo na perspectiva construtivista constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo. Os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influência no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirem iniciativa e autoconfiança.

Os jogos educacionais oferecem um mecanismo alternativo de aprendizagem e ganham popularidade nas escolas. Eles devem ser usados adequadamente pelos professores como um poderoso motivador para o início do processo de aprendizagem, estimulando as relações cognitivas como o desenvolvimento da inteligência, as relações afetivas, verbais, psicomotoras e sociais. Os jogos provocam uma reação ativa, crítica e criativa dos educandos, socializando o conhecimento. O aluno é diferenciado e valorizado como pessoa. Os aspectos afetivos são determinantes na construção da personalidade e eles se revelam de forma explícita no jogo. Considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem o projeto de um jogo deve prever a motivação para que o aluno retorne ao jogo várias vezes. Jogos muito fáceis ou usados de forma ineficaz são descartados rapidamente. Para atrair o aluno o jogo deve ser lúdico, ou seja, deve ensinar e divertir ao mesmo tempo incorporando a diversão para estimular a aprendizagem de conteúdos e habilidades por meio do entretenimento. Ainda temos a interferência das tecnologias. As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na realidade social, o que impõem novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias. Não há como negar a presença dos recursos tecnológicos no dia a dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida. As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem. Os jogos educacionais computadorizados são softwares que apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. Nesses jogos a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre e o lúdico e como consequências estimula o aprendiz. Os jogos digitais auxiliam na construção da autoconfiança e podem incrementar a motivação no contexto da aprendizagem. A atividade de jogar é uma alternativa de realização pessoal que possibilita a expressão de sentimentos, de emoção e propicia a aprendizagem de comportamentos adequados e adaptativos. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão, ao conhecimento e à socialização é por meio dos jogos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

Fala-se muito da liberdade e do direito das crianças, principalmente de suas ações mais características o brincar, que seu cotidiano é cercado de risos, alegrias, brincadeiras. Mas, se analisarmos cuidadosamente a realidade da maioria das crianças como se propaga, e como os

documentos oficiais apresentam, historicamente, no Brasil e em todo o mundo, há uma discrepância entre o que é proposto pelas organizações responsáveis pela infância e legislação vigente. O mundo passa por intensas e significativas mudanças ao longo dos tempos, contudo nas últimas décadas esse fenômeno vem se intensificando cada vez mais. São transformações tecnológicas, sociológicas entre tantas outras. É nesse contexto que a criança inserida e fazendo parte dele, vem sofrendo com suas consequências, sejam elas boas ou ruins. Desta forma, em meio as transformações, e principalmente a partir da modernidade, as crianças são preparadas para o futuro. As escolas não estão trabalhando com as particularidades infantis e suas necessidades, e sim, vendo as crianças como futuros adultos, que deverão ser produtivos para desempenharem funções em resposta às necessidades atuais da sociedade tecnológica. Ao retroagirmos às mudanças que ocorreram até chegarmos à sociedade atual compreenderemos as mudanças decorrentes em relação à infância e a criança. É difícil falar sobre a criança ao longo da história, pois pouco registro direto se tem sobre ela. O que há são relatos de adultos sobre quando eram crianças, são recordações dos seus dias de meninice. Contudo, mesmo não havendo aspectos da experiência da infância pela falta de informações direta, falaremos um pouco sobre a história da infância que é estudada por adultos e instituições adultas. A história da infância também nos auxilia a entender como a criança foi vista e tratada ao longo dos séculos pelas sociedades e como tem sido a participação dos jogos e brincadeiras em suas vidas.

> O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essas heterogeneidades. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e seu brincar. (KISHIMOTO, 1993, p. 7-8)

Notamos que a forma como a criança era vista sofrem influências dos acontecimentos econômicos religiosos, sociais, enfim de uma época. Quando analisamos o fenômeno Infância devemos relevar a classe social em que está inserida, pois essa possui uma forte influência sobre ela, uma vez que sempre existiram aqueles que possuem grandes benefícios e aqueles que vivem numa realidade precária e miserável.

> A evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos, aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, viviam como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. (ARIÈS, 2006, p. 189)

Numa sociedade dividida em classes sociais opostas, não temos apenas uma Infância única, mas sim Infâncias que oscilam entre a luxúria e suas regalias e a pobreza com toda a sua miséria e ingratidão. Pelo que podemos deduzir a partir das fontes disponíveis, o interesse pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente. Os camponeses ou artesãos geralmente não registravam suas histórias durante a Idade Média até mesmo os nobres de nascimento ou os devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. Grande parte dos primeiros trabalhos era de caráter profundamente institucional, descrevendo o surgimento dos sistemas escolares, a legislação sobre o trabalho infantil, as agências especializadas em delinquentes juvenis, os servidores de bem-estar social infantil e assim por diante. Pouco se tratava das próprias ideias sobre a infância e das

crianças. Os historiadores contribuíram, contudo, para um reconhecimento da construção social da infância no qual as comparações no decorrer do tempo foram tão instrutivas quanto as de caráter intelectual.

A arte medieval também nos mostra que a infância era um tema pouco ou até mesmo nem abordado, nota-se o distanciamento da criança no mundo adulto e sua pouca valorização, nos séculos XI e início do XII,

> É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nossa visão. (ARIÈS, 2006, p. 17)

Até o fim do século XIII, a criança não era vista como um ser único, individual, possuidor de limites, e de potencialidades. Ela era vista, acima de tudo, como um ser desprovido de características particulares. Na verdade, se tratava de um adulto em miniatura, um homem de tamanho reduzido. Quanto à vida lúdica, a partir do século XII, certos jogos já eram reservados aos cavaleiros, e, mais precisamente, aos adultos. Enquanto a luta era uma brincadeira comum, o torneio e a argolinha eram jogos de cavalaria. Os plebeus, e as crianças, mesmo nobres, eram proibidos de participar dos torneios, eles não tinham o direito de participar. Logo as crianças começaram a imitar esses torneios proibidos. Desde a Antiguidade até o século XVIII, as crianças, no Ocidente, eram vistas como meros adultos imperfeitos, “deficientes”, e subordinadas aos adultos. Portadores dessa visão, os escritores medievais tinham pouco interesse nessa etapa da vida. Recentemente, é que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós. As crianças medievais desde novas eram inseridas no mundo adulto. Inicialmente ajudavam os pais trabalhando como servas ou desenvolvendo algum ofício. Contudo, as pessoas nesse tipo de sociedade “primitiva” estavam cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos. Havia um óbvio nivelamento de responsabilidade que as de menos idade podiam assumir: desde trabalhos menores da casa até o pastoreio e, eventualmente, um aprendizado de ofício ou um trabalho formal no campo. Elas também tinham seus jogos, ao invés de participar das competições adultas. Contudo a infância e a adolescência pareciam distintas e especiais naquele período.

A educação dessas crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, pois a partir dos sete anos, elas viviam com uma outra família que não a sua. A criança saía de casa indo morar com outras famílias, mesmo que depois de adulta voltasse, porém nem sempre isso acontecia. Elas eram enviadas à outras famílias pelos pais para que com elas morassem e começassem sua vida, ou para aprenderem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, até mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Imergida nesse contexto, a família não poderia nutrir um grande sentimento entre pais e filhos. Contudo, não significa que os pais não amassem os filhos Doris Desclais Berkvam utilizava textos da França dos séculos XII e XIII para mostrar que os moralistas desse período só consideravam eficaz a criação de uma criança se estivesse em harmonia com a natureza, sendo que esta era determinada pela classe e pelo gênero, e não por circunstâncias individuais. A Baixa Idade Média estava ao menos familiarizada com a noção da criança como uma cera mole, que poderia ser moldada de várias formas, ou como o ramo tenro, que precisa ser posto na direção correta. Os educadores identificavam a infância como o período da vida em que as pessoas eram mais receptivas ao ensinamento, e assim enfatizavam a importância de se proporcionarem

bons exemplos para que os jovens seguissem. Durante a Idade Média, quando se utilizava a palavra criança, muitas vezes se parecia ter em mente um menino. As meninas eram “praticamente invisíveis” na literatura. Alguns textos lhes davam alguma atenção, mas geralmente as vidas masculinas eram mais variadas e interessantes. O conceito aristotélico via o menino como sendo “importante não por si mesmo, mas por seu potencial”. Por outro lado, os românticos idealizavam a criança como criatura abençoada por Deus, e a infância como uma fonte de inspiração que duraria a vida toda. No século XVI, com a vinda dos portugueses para o Brasil, analisando a história, descobrimos uma infância não muito doce nem sagrada. Por meio dela, percebemos o sofrimento que as crianças lusas passaram nas embarcações portuguesas.

As crianças em geral, eram igualmente sujeitas, em qualquer idade, mas sobretudo quando pertencentes às classes subalternas, a estupros coletivos praticados pelos marinheiros ou soldados. As condições de vida precárias nos navios faziam com que muitas crianças viessem a falecer durante a viagem, entre outros motivos, por doenças ou naufrágio. Contudo, as que venciam os diversos problemas lá enfrentados não estavam garantidos de uma vida boa e próspera em terra. Vencida as dificuldades enfrentadas nas naus como naufrágios, maus tratos, violências morais e físicas, chegando aqui no Brasil as crianças passariam por outros tipos de dificuldades. Muitas aqui sofriam com doenças, e também com violações de seus direitos. Vemos então, que a infância nessa época não era vista como sagrada, a criança não era diferenciada do adulto, antes realizavam quase que as mesmas tarefas que eles. Desta forma, já em terra continuariam a sofrer igualmente nas embarcações. O Renascimento projeta na criança a argamassa do modelo a ser produzido na maturidade. Contudo, visivelmente, havia alguma dificuldade em retratar a criança. Nesta época, nem tudo deveria ser permitido às crianças. Elas deveriam obedecer às regras, reconhecer as prescrições, imposições limites interdições e, maiormente, identificar o valor da obediência. Com a redescoberta da Infância no século XVII, principalmente entre as mães e as amas, surgiu um novo sentimento da infância: o de “paparicar”. Isso porque a criança, com sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. Apesar da Infância ainda não receber o devido valor e reconhecimento da sociedade, a criança, nessa época, passa a ser um elemento indispensável na vida cotidiana, o que leva os adultos a cuidar mais de sua educação, carreira e futuro. Dessa época em diante, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que deixou de ser privilégio dos clérigos para se tornar um instrumento de iniciação social, da passagem da infância para a vida adulta. A criança dita pela razão moderna foi desmistificada. Foi secularizada e institucionalizada. Os teóricos da educação passaram a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa a individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não se fala das crianças, e sim da infância. Os moralistas do século XVIII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, recusavam-se considerar as crianças como brinquedos encantados, pois as enxergavam como frágeis criaturas de Deus, necessitadas de preservação e disciplina. Com o tempo a família passou a adquirir esse sentimento, e, além desses dois elementos antigos, apropriou-se de um novo elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física. Contudo, não significa dizer que os moralistas e os educadores do século XVII desconsideravam os cuidados com o corpo. No Brasil, na segunda metade do século XVIII, o marquês de Pombal instalou o ensino

público, porém, deficiente. Notamos então, que já no início da colonização as escolas jesuíticas eram poucas e para poucos. Apenas uma pequena parte das crianças frequentava as escolas. Enquanto professores particulares ensinavam os filhos da elite, os filhos dos pobres aprendiam a ser um cidadão útil e produtivo para a sociedade e a família. Os pais acreditavam que as crianças necessitavam trabalhar desde cedo para complementar a renda familiar, que, não dava conta de sanar suas necessidades. Assim, a educação escolar, para essas pessoas, não tem tanta importância como o trabalho. Pois estando na escola deixam de colaborar com o aumento da renda familiar. O trabalho infantil, existente desde a época da escravidão, no qual crianças desde muito pequenos eram separados de suas mães e vendidos aos senhores para servirem até mesmo de motivo de distração. Com o fim do escravismo, os jovens, frutos da escravidão vieram para São Paulo, que estava em crescimento urbano. Como moradores das ruas, passaram a ser chamados de “vagabundos” que recrutados pelos portos de Portugal, para trabalhar como intermediários entre jesuítas e as crianças indígenas ou como grumetes nas embarcações que cruzavam o Atlântico. A vinda dos imigrantes para o Brasil aumentou a industrialização do final do século XVIII e incluiu a criança no trabalho fabril. Novamente a miséria e a falta de interesse do Estado em oferecer educação às crianças, levaram esses pequenos inocentes a ficar horas em frente as máquinas de tecelagem, com poucos minutos de descanso. Tornando-se mera substituição mais barata do trabalho escravo.

> No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em dente grande (DEL PRIORE, 2004, p. 14)

A correspondência que de Lisboa ou mesmo da Bahia e Rio de Janeiro, partiu para a região das minas no século XVIII, pouco relatava da vida cotidiana e não comentava da vida dos escravos e dos pobres, menos ainda das crianças, tanto os filhos de pessoas importantes, como e principalmente das crianças negras. A eles interessavam apenas os assuntos políticos e econômicos. Na documentação oficial, quando a criança é mencionada, aparece de forma marginal. Os assuntos referentes a elas são o físico, os problemas e tudo aquilo que parecia afetar diretamente os governantes. Contudo, essa falta de informação nos documentos oficiais não significa que a criança era desvalorizada. Ela era amada pela família, participava dos acontecimentos e das festas. As crianças não viviam separadas das pessoas, antes perambulavam pelas ruas. Esse espaço coletivo fazia parte do mundo das crianças mineiras e de outros lugares. As crianças que viviam nas senzalas andavam por todos os lugares inclusive, as casas de seus donos, principalmente quando suas mães ali trabalhavam. Nesse fragmento notamos que a criança escrava era vista apenas como um objeto que trazia alegria e distração, reforçando a ideia de que as crianças negras pouco eram valorizadas. Tanto que, assim como vimos anteriormente, muito pouco, ou praticamente nada, é relatado sobre elas nos documentos da época. Mesmo fazendo parte do cotidiano dos adultos, que as amavam e as viam como (indevidamente) uma fonte de distração, sua morte não era vista como uma tragédia. O sentimento da época era que outras crianças nasceriam e substituiriam as que se foram. Não eram consideradas seres que faziam falta para a sociedade. Com o tráfico negreiro, veio para o Brasil, apesar de não ser o interesse, várias crianças. A maioria com estado de saúde muito grave. Algumas vieram por acaso juntamente com os pais, outras, um pouco mais velhas vieram para serem vendidas separadas, pois serviam para fazer alguns afazeres pequenos nas casas. Assim, a maioria das crianças eram

nascidas aqui no Brasil, eram as chamadas crioulos. Os donos dos escravos preferiam as crianças nascidas aqui, pois haveria no lugar uma ama-de-leite para alimentar seus filhos. Ela era importante e o aleitamento era muito valioso, porém não estavam interessados na sobrevivência do filho da escrava. No fim do período setecentista, com a decadência da mineração, muitos colonos acharam melhor libertar do que sustentar um escravo. Velhos, adultos, além de crianças, foram alforriados, passando a buscar seu próprio sustento. Assim, passaram a viver na miséria, pois não possuíam condições de se sustentarem. Algumas crianças participavam da vida do trabalho como músicos e atores, auxiliares de construção, pintores e arquitetos, que geralmente, aprendiam quando eram muito pequeninos. A maioria era escrava dos próprios artesãos ou de outros proprietários e participavam dessas funções e desse aprendizado informal. Muitos cresceram nesse meio e puderam se tornar artistas de valor. Outras exerciam pequenas funções domésticas, como a de levar recados. Em relação à criança livre no Brasil entre a colônia e o império há registros de que ela nascia entre mitos e crendices. A mãe passava por vários rituais, utilizava vários materiais para que o parto ocorresse bem e a criança viesse ao mundo com saúde. Assim, durante os primeiros anos de vida ainda um mundo ritualístico fazia parte da vida da criança. A partir do século XIX, com o ingresso de muitos imigrantes no país, além da miscigenação ética e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras. No fim do século XIX, pequenas indústrias começam a se estabelecer no Brasil e o objeto-brinquedo-mercadoria passa a fazer parte do universo infantil. Surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo. Principia-se, então o desaparecimento dos brinquedos criados pelas crianças com materiais diversos, como por exemplo, elementos da natureza. A imaginação e a criatividade da criança passam a deixar de aflorar nas confecções de brinquedos, pois agora, brincam com esses brinquedo-mercadoria. Assim, inicia-se o fim de grande parte da utilização da imaginação e da criação no mundo infantil. Atualmente, cada vez mais os brinquedos estão brincando pelas crianças. Aqueles brinquedos confeccionados por toquinhos de madeira, gravetos de árvores, frutas, tijolos, entre outros tantos materiais que fazem parte do cotidiano das crianças estão, cada vez mais, perdendo espaço para os brinquedos eletrônicos que brincam por si sós e que a criança fica apenas observando. Todo aquele mundo imaginário e encantador cheio de criações realizadas pelas crianças, muitas vezes nos galhos das árvores, nas ruas, praças, nos rios tem sido sufocado pelos grandes números de veículos transitando nas ruas, pelos perigos e violências nas cidades, poluições nos rios, entre tanto outros fatores negativos. Brincadeiras como as que estão descritas nesse trecho abaixo, estão se extinguindo cada vez mais. Em meio a nova realidade de vida, de novas tecnologias e inovações, as brincadeiras tradicionais vêm sendo esquecidas e deixadas de lado. Tem se diminuído o número de crianças brincando com bolinhas de gude, carniça, passa anel, cinco-marias, cama de gato, entre outras tantas que ao longo desse trabalho iremos descrever, que fizeram parte das brincadeiras de nossos avós e que hoje muitas, as crianças nem conhecem, nunca ouviram falar. Algumas delas estão descritas nesse fragmento. As crianças, atualmente, têm ficado enclausuradas em casas cada vez menores, muitas vezes sem quintal para brincar, na frente de uma televisão ou computador brincando com jogos digitais ou eletrônicos. O significado e a noção de criança e infância é algo historicamente construído, ele possui perspectivas diferentes de acordo com a sociedade e com cada período histórico tomado como base para a pesquisa. O seu significado vai depender do contexto em que surge e como se dão as relações sociais, históricas, políticas e culturais dentro do

contexto estudado. A criança não pode ser vista como algo que independe das relações de mundo, como algo já previsto ou descontextualizado. De acordo com o Art. 2º do estatuto da criança e do adolescente “Considera se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos” para as regras leis a ações tomadas no Brasil o parâmetro para a definição de criança é esta faixa etária, logo o período da infância coincide com o período em que os indivíduos são considerados crianças. A conceituação da criança e da infância é algo construído pelo adulto, essa construção faz parte de um processo duplo que num primeiro momento tem toda uma associação com o contexto, regras e valores colocados pela sociedade e outro que traz as percepções do adulto com relação as suas memórias, ou seja, a concepção de infância acaba por ter em seu conteúdo uma visão idealizada do passado do adulto somada com a visão trazida pela sociedade. A criança não é, e não pode ser vista um adulto em miniatura, ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida, o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social para chegar a fase adulta e o brincar é um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento. O ato de brincar, como já foi visto, é algo intrínseco ao ser humano e que está presente em sua vida, sobretudo, durante a infância. Qualquer ação pode ser considerada brincadeira, não há nenhum traço específico para determinar quais formas de agir podem ser consideradas e interpretadas como tal. Para que se identifique e se ação realizada é uma brincadeira, basta que os sujeitos envolvidos nela a determinem dessa forma. Todo jogo e toda a brincadeira pressupõe uma cultura específica que pode ser denominada cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que tornam a ação do jogo e a atuação dos que brincam possível. O jogo pressupõe um ponto de partida que chamamos de cultura lúdica, é ela que determina o andamento e o desencadear da brincadeira, a cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada a cultura geral de onde e de quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo estático ressignificada a todo o tempo, não haveria como a cultura lúdica ser algo fixo. A cultura geral pode ser vista como uma co-construtora da lúdica, assim no decorrer das brincadeiras e do desenvolvimento a criança brinca e ressignifica a todo tempo os elementos da vida social que chegam até ela. No momento em que a criança domina essa cultura lúdica e brinca envolve-se em diversos estilos e formas de brincar, sobretudo as brincadeiras de faz-de-conta quando se cria uma situação imaginária que é vivenciada e trazida para a sua realidade. Quando a criança inicia a construção do faz-de-conta ela passa a utilizar e definir para os objetos outras funções além daquelas que se percebe, um exemplo é quando ela brinca com um a cabo de vassoura acreditando ser um lindo cavalo.

Esse processo de construção da brincadeira e da imaginação traz para a criança consequências importantes para o seu desenvolvimento, ao entrar no mundo do faz-de-conta ela faz uma separação dos campos de percepção e da motivação, já que há muitas vezes simulação de ações em que materiais são utilizados para significar outro. Nesse momento a criança passa a interpretar o campo do significado quando ela utiliza objetos para outras funções, em meio a sua brincadeira, que não são as suas funções reais. Durante as brincadeiras de faz-de-conta a criança acaba por utilizar em alguns momentos elementos presentes em suas vivências cotidianas, ela utiliza como matéria prima de sua imaginação o que foi observado vivenciado durante diversos momentos e sua vida. A ação de brincar não pressupõe a utilização apenas de elementos do imaginário, pode-se também combinar situações reais vivenciadas com outras do universo da imaginação. Essa adesão do real com o imaginário promove a recombinação criativa das experiências vividas com suas ideias virtuais e dos materiais como que se brinca; estes podem receber a denominação de brinquedo. No momento

que se vive a infância e que se brinca, existe no brinquedo e na brincadeira um pouco do mundo real, dos valores da sociedade, mas existe também elementos do imaginário. No momento em que a criança brinca, pode-se considerar que ali existe o lúdico em ação. Quando brinca a criança pode fazê-lo de diversas formas, como já foi visto, com os jogos de exercício, faz-de-conta, simbólico e até mesmo jogos de regras. Estudando o lúdico e suas implicações, se torna possível perceber algumas definições distintas para as diversas formas de brincar e consequentemente os elementos que o compõem.

Ao recordarmos de nossa infância as primeiras imagens passadas em nossa mente são as brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, pião, peteca, pipa, cirandas, parlendas, entre tantas outras. Como eram boas as brincadeiras nas ruas, nos parques e praças. Não podemos deixar também de lembrar dos brinquedos que nós mesmos confeccionávamos com toquinhos de madeira, latas de óleo, gravetos, folhas, frutos, retalhos de tecidos da caixa de costura da vovó, entre tantos outros objetos que ao olharmos já víamos neles nosso próximo brinquedo. Quem não se lembra das bonecas de milho, fogãozinho de tijolos, carrinhos de lata de sardinha, capucheta com folhas de jornais, revistas? Aprendíamos estas brincadeiras com nossos pais, amigos de brincadeiras nas ruas, irmãos, primos, tios e avós; enfim chegaram até nossos dias passando de geração em geração. Nossos avós, quando crianças, também desfrutavam dessas mesmas brincadeiras. Estamos falando aqui dos jogos e brincadeiras tradicionais, aqueles que são transmitidos de uma geração a outra de forma expressiva, fora das instituições oficiais, e que são incorporados pela criança de forma espontânea, variando as regras de uma cultura para outra ou de um grupo ao outro. Porém, apesar de mudar a forma, o conteúdo, que é constituído pelos interesses lúdicos particulares ligados a certo objeto, não muda. O jogo tradicional, sendo parte de uma cultura popular, guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Sua origem é desconhecida, seus criadores são anônimos. O que sabemos é que são vindos de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. As brincadeiras assumem um caráter de tradicionalidade e de universalidade, pois os povos da Grécia e Oriente já brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas; até hoje essas brincadeiras são praticadas pelas crianças. Esses jogos foram transmitidos de uma geração à geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória das crianças até os dias atuais. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se recebendo novos conteúdos. O fato de estarem ainda hoje presentes no cotidiano das brincadeiras infantis, mesmo tendo origem em tempos remotos, decorre do poder da expressão oral. As brincadeiras tradicionais, fazendo parte da manifestação livre e espontânea da cultura popular, perpetuam a cultura infantil, desenvolvem forma de convivência social e permitem o prazer de brincar. Graças a esse caráter espontâneo, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico e da situação imaginária.

O tempo destinado à brincadeira dentro do ambiente escolar tem se tornado restrito. Com o passar do tempo, a entrada da criança na escola está sendo cada vez mais cedo. A instituição escolar, por sua vez, valoriza o aceleramento de seus programas e da objetividade de seus currículos. Assim, o brincar, um momento tão importante para o desenvolvimento da criança, muitas vezes, é deixado de lado, quando se sobra tempo, as crianças brincam. Agindo deste modo, encurtam a infância, e as crianças são transformadas em adultos precocemente. Quanto mais cedo a criança entra nesse

universo adulto, em situações rigidamente estruturadas e conduzidas, menos oportunidade ela terá de se autoconhecer, encontrar seu jeito de ser, sua vocação, sua afetividade, pois a todo momento há alguém para lhe determinar o que fazer, e como deverá agir. Desta forma, sua espontaneidade fica comprometida pela necessidade de cumprir tarefas predeterminadas, as quais fazem parte do mundo adulto é necessário um espaço para os jogos e brincadeiras no ambiente escolar, porque possibilitam que a criança se expresse, descarregue suas energias, e agressividades, interaja com outras crianças, enfim se desenvolva, aprenda. O jogo não é um simples ato de brincar. Ele permita que a criança se comunica com o mundo e se expresse. O brincar é indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança. O brinquedo, além de favorecer o desenvolvimento, estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona aprendizagem, elaboração da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção. É um convite ao brincar, facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando desafios e motivação. Ao explorar um brinquedo, a criança amplia sua imaginação e habilidades. Enriquece seu mundo interior comunica-se mais e participa cada vez mais do mundo que a cerca. Ao estudarmos um jogo, uma brincadeira ou um brinquedo, podemos observar o comportamento das crianças durante o ato lúdico. Quanto às atividades físicas e mentais envolvidas no jogo, podemos analisar as características de sociabilidade, as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores. Também podem ser observados os objetos utilizados pelas crianças, no caso os brinquedos. Ao participar de dramatizações, a criança coloca-se no papel de outra pessoa, assim, vivendo outras personagens, aumentará sua compreensão sobre os relacionamentos humanos. Desta forma, constatamos a importância de momentos em que as crianças possam se expressar por meio das brincadeiras nos espaços escolares. Este é um fator muito importante numa sala de aula, se aplicado corretamente, já que jogo livre não é deixar que se faça o que quiser, mas sim um espaço propício de ludicidade, em que o professor sem interferir diretamente, analisará o comportamento das crianças e mediante as informações obtidas, realizará intervenções, as quais, auxiliarão no desenvolvimento físico, intelectual e social da criança proporcionando possíveis superações de dificuldades. Por meio do brincar, a criança começa a entender como as coisas funcionam. Brincando a criança desenvolve seu senso de companheirismo; ao participar de um jogo com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, ela aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória. A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança, por meio dela podemos perceber as suas emoções, a forma como interage com as outras crianças, seu desempenho físico e motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. Enfim, analisando bem as brincadeiras de uma criança podemos conhecê-la melhor, pois mediante o jogo a criança se expressa, se comunica com o mundo. Brincando a criança alimenta sua vida interior, liberando assim sua capacidade de criar e reinventar o mundo. O brincar possibilita à criança diferenciar o seu mundo interior (fantasias, desejos e imaginações) do seu exterior. Cada criança expressa seu desejo, fantasias, vontades e conflitos. Imaginando e fantasiando, as crianças irão vivenciar os desafios, instigará a sua curiosidade para aprender e será mais criativa. O processo de educação infantil no Brasil, correspondente a creches e pré-escolas. Esta modalidade escolar passou a integrar a educação básica brasileira a partir de 1996, quando a Lei n° 9394/96 Lei de diretrizes e bases da educação LDB, entra em vigor. Após dez anos, em fevereiro de 2006, a lei 11.274 é implementada trazendo algumas alterações a serem feitas na LDB, no que diz respeito à educação básica e aos seus níveis de ensino. De acordo com a nova lei, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, não caberia mais a educação infantil

atender às crianças com seis anos de idade, estas devem ser inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma a educação infantil seria composta pelas creches, responsáveis pelas crianças de até 3 anos e a pré-escola que atuaria com as crianças de 4 e 5 anos. Como o próprio nome da modalidade já diz claramente, a educação infantil tem como centro do seu trabalho as crianças. Relembrando que brincar é algo que faz parte da natureza humana e que é um direito da criança como consta no Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que define o brincar como um dos direitos de liberdade da criança. Levando em consideração que uma parte do seu dia a criança está na escola, para que esse seu direito seja garantido a escola é um dos ambientes a brincadeira também deve acontecer. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu texto diversos fatores que devem ser contemplados por uma escola de educação infantil e o brincar está entre eles. As escolas de educação infantil podem ser vistas como um local que favorece o desenvolvimento infantil em seus diversos sentidos, e o referencial da Educação Infantil ao contemplar a brincadeira como uma das questões presentes durante a vivência para as crianças que fazem parte deste universo, já apontam a importância dessa ação para o desenvolvimento e para o aprendizado da criança. Esse espaço para o brincar dentro da escola através da inclusão do lúdico nas propostas pedagógicas, possibilitam o desenvolvimento infantil, sobretudo, quando se trata da questão do imaginário, da aquisição dos símbolos quando a criança faz associações e recria quando brinca proporcionando novas vivências e por consequência desenvolvimento. Ao observarmos uma criança numa idade que compreende ao período escolar da educação infantil realizando algum tipo de atividade, é perceptível que o brincar é ação constante em suas atitudes. A utilização do brinquedo com a finalidade pedagógica na educação infantil é importante para pensar na relevância existente na utilização desses materiais no processo de desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem. Quando se trata de crianças no nível pré-escolar, o fato de que elas aprendem de modo intuitivo durante os processos de interação com as ações que acontecem ao seu redor e o brinquedo pode interferir de forma positiva no momento dessa aprendizagem. Como afirma Kishimoto:

> Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriomotoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2009, p.39).

Também é importante perceber que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando acontece a brincadeira livre aquela em que a criança decide o início, o andamento e as regras, este tipo de brincadeira pode acontecer fora ou dentro da sala de aula. Este brincar que Kishimoto denomina como “dotado de natureza livre” também contribui para o processo de desenvolvimento da criança. No momento em que se utiliza um brinquedo numa classe de educação infantil ele pode possibilitar inúmeras aprendizagens, inclusive outras muitas além da qual ele foi direcionado e isso varia de criança para criança. O fato é que apesar de poder proporcionar uma riqueza de situações de aprendizagem, não é possível ter certeza de que de que a construção do conhecimento projetada pelo professor, quando decidiu fazer a utilização deste jogo, será realizada pela criança. Fazer o uso de jogos, por contar com uma motivação interna da criança, acaba por potencializar o trabalho pedagógico que se deseja fazer e estimula o desenvolvimento da criança, contribuindo para que ocorra uma aprendizagem prazerosa.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas

como diversão. 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. O profissional envolvido com jogos e brincadeiras no ambiente escolar, deve estar preparado não apenas para atuar como animador, mas também como observador e investigador das relações e acontecimentos que ocorrem na escola. Para uma tarefa desta dimensão social, o indivíduo necessita de uma formação sólida, fundamentada em três pilares: formação teórica, pedagógica e pessoal. Deste modo, é preciso que o educador, além da prática tenha também uma base teórica para que possa se sustentar na aplicação do lúdico pois na prática pedagógica é sempre importante utilizar um recurso didático com uma explicação científica comprovando sua eficácia empírica. O sentido de formação profissional implica em "entender a aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e como um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações". Requer também redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade de busca na compreensão de novas ideias e valores. A formação lúdica de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade. O professor é a peça-chave desse processo, e deve ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Desse modo, Nóvoa (1991, p. 34) evidência:

> Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Sob essa perspectiva, o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento no processo educacional, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança. Assim, ao incluir no planejamento uma atividade lúdica, o professor deve antes adequar o tipo de jogo ao seu público e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados venham ser satisfatórios e os objetivos alcançados. A Educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam à sua causa. Pensar em Educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências. A esse respeito, no processo da Educação, o papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, média a construção do conhecimento. Desse modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Outra função do professor é permitir a repetição de jogos. O educador é mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira criativa e social possível. Para que o ensino seja possível é necessário que o aluno e o educador estejam engajados, o educador deve ser o facilitador do processo ensino-aprendizagem infantil.

Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela. Para isso, é preciso sintetizar algumas funções do educador frente ao lúdico. Providenciando um ambiente adequado para o jogo infantil, a criação de espaços e tempo para os jogos é uma das tarefas mais importantes para o professor. Cabe-lhe organizar espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogo, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aqueles que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos. Destaca- se que enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças é outra função do educador, uma observação atenta pode indicar os professores que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida introduzindo novos personagens ou novas situações que torne o jogo mais rico e interessante para as crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço.

Ao se referir a jogos, acrescenta: o jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Assim, ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico. É importante mencionar também que o brinquedo, enquanto uma técnica lúdica a ser utilizada na prática pedagógica da Educação Infantil, supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização. A esse respeito, Vygotsky, (1998, p. 38) “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Por meio dos brinquedos, as crianças vivenciam determinadas situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Alguns exemplos de brinquedos mais utilizados são: a boneca, monta-monta, quebra-cabeça, entre outros. Portanto, em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida.

A partir daí, o jogo passa a ser uma ferramenta ideal para a aprendizagem. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual. O ato de brincar vai evoluindo com o passar do tempo, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme a necessidade de cada criança e com os valores da sociedade na qual está inserida. O ato de brincar é um ato característico da infância e afirmam que a infância não existe sem o brincar, o brincar é inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar (fazer), não importando o resultado que este fazer proporciona. O brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira. Além disso, Vygotsky (1998) afirma que o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que

reconstrói.

Um adulto equilibrado e pleno é reflexo de uma infância e juventude bem vivida, ou seja, desenvolvida integralmente. Para que esse desenvolvimento integral da criança ocorra, faz-se necessário uma atenção especial com a saúde da mesma, no entanto, não é somente com os fatores físicos e biológicos que deverão ser analisados e trabalhados, mas também, e, principalmente, os emocionais, sociais e intelectuais, pois eles também influenciam na qualidade de vida infantil. Nesse contexto, o brincar é fundamental à saúde física, emocional e intelectual da criança. Para relacionarmos o brincar ao desenvolvimento infantil, se faz necessário conhecer e identificar as fases de desenvolvimento das crianças. Para tal, nos embasaremos no psicólogo suíço, Jean Piaget, estudioso do desenvolvimento infantil que também analisou o brincar e os jogos. Piaget (1990, p. 11), defende que "O desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior". Ainda segundo esse autor, diferente do crescimento orgânico, que num certo ponto atinge um equilíbrio, ou seja, o equilíbrio estático, a inteligência e a afetividade tendem para um equilíbrio móvel, de modo que o fim do crescimento não marca o começo de uma decadência assim como no crescimento vegetativo, mas, "permite um progresso espiritual que nada tem de contraditório com o equilíbrio interior" (PIAGET, 1990, p. 12). Desta forma, o desenvolvimento do corpo humano, ou seja, o aumento de sua estatura, por exemplo, se dá até um determinado período da vida, depois este se estabiliza parando de crescer na idade adulta. Já o desenvolvimento mental está em contínua construção. Durante todo o período da vida, o ser humano assimila e adapta informações. Segundo Piaget (1990), mediante o equilíbrio entre assimilação e adaptação é que se forma a inteligência. Ao pesquisar o desenvolvimento cognitivo, Piaget divide-o em quatro grandes grupos, os períodos. O primeiro é o sensório-motor, período compreendido do nascimento até 18 ou 24 meses. O segundo período é denominado de pré-operacional, estende-se de 18 ou 24 meses até 6 ou 7 anos. O terceiro, operatório concreto, inicia-se nos sete anos e chega até os 11 ou 12 anos. Por fim, o quarto período, hipotético dedutivo ou pensante, estende-se dos 11 ou 12 anos até a vida adulta. No entanto essas idades são aproximadas.

Com isso, a Educação pela vida da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando numa concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconhecem o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender. No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas deve ser considerado como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem. É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula e consequentemente, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é na educação infantil que as crianças são capazes de construir a aprendizagem através do brincar, criando e imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específica e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história. Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando os jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-o apenas em alguns momentos e de maneira limitada, fazendo uma separação rígida entre prazer e conhecimento para que haja o processo de aprendizado. Vale considerar que a inclusão da ludicidade no planejamento escolar e nas atividades desenvolvidas na sala de aula, acarreta a propagação de uma educação flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado do educando e sua inserção no meio social do qual faz parte. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem. A escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, um ambiente enriquecedor de imaginação, onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais.** Campinas: Papirus, 2005.

BROUGÉRE, Gilles. J**ogo e Educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

DEL PRIORE, M. **A criança negra no Brasil**. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria.; SATO, Leny. (Org). Diálogos em Psicologia Social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DEPRESSÃO INFANTIL

LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO
Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto- Uniararas (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o tema depressão infantil. Uma doença presente na vida de muitas crianças, porém de difícil diagnóstico. Como a criança está em desenvolvimento, por vezes, os pais, professores e pessoas do convívio diário percebem certas atitudes e comportamentos como parte desse processo. Entender os sintomas, conhecer as características da doença e os possíveis tratamentos serão os caminhos que percorreremos neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Depressão Infantil; Irritabilidade; Diagnóstico; Tratamento.

INTRODUÇÃO

A depressão foi considerada a principal doença psiquiátrica do século, afetando aproximadamente oito milhões de pessoas só na América do Norte (onde são feitas as principais pesquisas). A morbidade da depressão se reflete no fato de que os adultos deprimidos são 20 vezes mais propensos a morrer de acidentes ou de suicídio do que adultos sem transtorno psiquiátrico. A depressão pode ser endógena ou exógena, no primeiro caso é a transmitida geneticamente e o segundo resultante de problemas psicológicos e ou ambientais.

Embora na maioria das crianças a sintomatologia da Depressão seja atípica, alguns podem apresentar sintomas clássicos de Depressão, tais como tristeza, ansiedade, expectativa pessimista, mudanças no hábito alimentar e no sono ou, por outro lado, problemas físicos, como dores inespecíficas, fraqueza, tonturas, mal estar geral que não respondem ao tratamento médico habitual.

Na criança e adolescente a Depressão, em sua forma atípica, esconde verdadeiros sentimentos depressivos sob uma máscara de irritabilidade, de agressividade, hiperatividade e rebeldia. As crianças mais novas, devido à falta de habilidade para uma comunicação que demonstre seu verdadeiro estado emocional, também manifestam a Depressão atípica, notadamente com hiperatividade.

A depressão em crianças e/ou adolescentes pode começar com uma perda de interesse em atividades geralmente divertidas, apresentada como um cansaço constante de jogos, esportes, desânimo e desinteresse em sair com amigos, etc., além de apatia, letargia e redução acentuada em atividade. Às vezes, demonstra estar triste sem motivo aparente.

O presente estudo visa identificar a concepção do conceito de depressão infantil, analisar as formas de manifestação da depressão em crianças em idade escolar refletindo sobre como identificar crianças que estejam deprimidas e o modo como pais e educadores podem reduzir significativamente seu sofrimento.

SINAIS E SINTOMAS DA DEPRESSÃO INFANTIL

Os sintomas mais comuns da depressão na infância e adolescência tendem a ser: insônia, choro, dificuldade de concentração, fadiga, irritabilidade, rebeldia, tiques, medo, retardo psicomotor, anorexia, problemas de memória, desesperança, pensamentos e tentativas de suicídio. O luto pode ou não estar presente.

A depressão infantil não se traduz necessariamente em tristeza e outros sintomas típicos. A diferença entre os momentos em que as crianças se sentem tristes ou perturbadas, por qualquer fator em sua experiência e a verdadeira depressão é principalmente o momento e a motivação para esse sentimento. A depressão em crianças está sendo cada vez mais observada, em parte devido a novos conceitos e maior atenção médica ao transtorno.

Embora a depressão, tanto em adultos quanto em crianças, tenha um conjunto bem conhecido de sintomas como modelo diagnóstico, esses sintomas são causados pela tríade de sofrimento moral, inibição psicológica geral e estreitamento do campo experiencial, diferentes características pessoais e diferentes situações experienciais. Os sintomas secundários que resultam dos sintomas primários variam consideravelmente entre o sintoma primário e a criança.

Em crianças e adolescentes, a depressão é frequentemente acompanhada por sintomas físicos como fadiga, perda de apetite, diminuição da atividade, queixas inespecíficas como dor de cabeça, dor lombar, dor nas pernas, náuseas, vômitos, cólicas gastrointestinais, visão escurecida, tontura etc. No domínio comportamental, a depressão na infância e adolescência pode levar à deterioração das relações com os outros, familiares e colegas, perda de interesse pelas pessoas e isolamento. As alterações cognitivas na depressão infantil, principalmente relacionadas à atenção, raciocínio e memória, afetam muito o desempenho acadêmico.

Cabe ressaltar que outro aspecto importante a ser considerado é a qualidade do sono. A hora de dormir vira um verdadeiro dilema, e tudo vira motivo de choro, não de quem ainda quer continuar brincando, mas de desespero, de medo de ficar sozinho.

Depressão não é só um estado emocional transitório; é uma doença grave. Que não for tratada adequadamente interfere no dia a dia das pessoas e compromete a qualidade de vida.

Segundo o Psicólogo André Uniga Junior (2013) muita gente relaciona depressão com tristeza,

então já imagina aquela criança quieta, no seu cantinho. Essa é uma via de diagnosticar o problema, mas não é a única. A agitação também é uma forma de representar a depressão infantil. Qualquer alteração de comportamento já deve deixar os pais e os professores em alerta.

A depressão costuma causar mal estar constante da pessoa, afetando a parte psicológica, as funções mais nobres da mente humana, como memória, raciocínio, criatividade, concentração e memória, o que pode afetar muito o desempenho escolar.

Esses sintomas variam de acordo com a faixa etária da criança, e como ela ainda não é capaz de descrever verbalmente seus sentimentos, é necessário observar formas de comunicação pré-verbais como expressões faciais, grafismos e feituras repentinas, mudanças de comportamento e postura corporal. Os sinais de depressão infantil são muitos e variados. É necessário analisar sua combinação e duração das crises, ao invés de olhar para elas isoladamente. É preciso ter muito cuidado para não confundir esses sintomas com a temida fase de transição entre a infância e a adolescência.

BREVE DESCRIÇÃO DO QUE ACONTECE NO CÉREBRO DA PESSOA DEPRIMIDA

As pesquisas e bibliografias da área mostram que, na pessoa com depressão, há um “desequilíbrio” químico no cérebro, com alterações em neurotransmissores como serotonina, noradrenalina e, em menor grau, dopamina.

Os neurotransmissores são substâncias químicas que transmitem impulsos nervosos entre as células; dependendo da força dessa redução e do tipo de neurotransmissor afetado, a doença pode se tornar mais ou menos grave.

Segundo Ballone (2013) a descoberta dessas alterações permitiu o desenvolvimento de medicamentos específicos para o tratamento da depressão, conhecidos como antidepressivos. São medicamentos que dão equilíbrio emocional e trazem um pouco de volta à vida, pois demoram em média três semanas para começar a fazer efeito.

Segundo Assumpção (1996):

> No tratamento médico, os medicamentos mais utilizados são: os antidepressivos tricíclicos – imipramina (mais utilizada), amitriptilina e a nortriptilina. São utilizados os receptores de serotonina como a fluoxetina, norfluexetina, sertralina, paroxetina e fluvoxamina, porém são poucos indicados nos tratamentos de crianças. (ASSUMPÇÃO, 1996, p.15).

Os antidepressivos mais antigos, denominados tricíclicos, são os mais utilizados no tratamento de crianças com depressão, dados a sua eficácia e a experiência clínica adquirida ao longo dos anos.

É importante ressaltar que o paciente deve ser continuamente avaliado e a dose sempre ajustada de acordo com a necessidade e possíveis efeitos colaterais.

DIAGNÓSTICO DA DEPRESSÃO INFANTIL

A depressão infantil é uma doença grave que pode afetar o desempenho, o desenvolvimento e a maturidade psicossocial. Diagnosticar depressão em crianças não é fácil porque os sintomas podem ser confundidos com má educação dos pais, birras, mau humor, tristeza e agressividade. O que distingue a depressão da melancolia cotidiana é a intensidade, persistência e mudança nos hábitos normais de atividade da criança. O distúrbio pode ser diagnosticado em crianças a partir dos 4 anos de idade, muitas vezes se manifesta em situações traumáticas como: separação dos pais, mudança de escola, morte de um ente querido ou até perda de um animal de estimação.

A maior dificuldade em diagnosticar, pesquisar e tratar a depressão infantil é a negação da existência do transtorno. Esse ceticismo é fortemente influenciado pelo psicologismo excessivo dos autores, que atribuem a depressão apenas à experiência, e pelo pouco que esses autores sabem sobre os fatores biológicos da depressão.

O termo também é amplamente utilizado e muitas vezes mal interpretado. A depressão tem componentes cognitivos, comportamentais e físicos, além dos emocionais. Nas crianças, a literatura também sugere tais alterações, pensa-se que a depressão infantil está muitas vezes associada a outras dificuldades, principalmente problemas comportamentais e escolares.

O tratamento da depressão requer um diagnóstico qualificado e uma avaliação médica antes de ser iniciado, juntamente com uma aliança terapêutica.

TRATAMENTO DA DEPRESSÃO INFANTIL

Assim como os sintomas são diferentes em adultos e crianças, o tratamento para as crianças também é diferente. Sabe-se que a doença pode ser diagnosticada em crianças a partir dos 4 anos de idade, e o tratamento mais indicado é a combinação entre terapia e medicamento. A partir dessa idade, dependendo das condições do paciente, pode ser indicada medicação com acompanhamento psicológico. Os antidepressivos são uma opção, porém, a terapia e o apoio psicológico desempenham um papel importante na superação da depressão.

“Segundo Pereira (2010) a cura desta doença passa por um bom mediador, que não se centre apenas na criança, mas também na família”.

Segundo Crujo (2010):

> “Somente em casos mais graves, em que há riscos grandes para a criança e família e que precisam de uma intervenção mais rápida, é que se usam medicamentos”. O tratamento medicamentoso é feito utilizando-se antidepressivos tricíclicos ou ISRS (inibidores seletivos da recaptação de serotonina), ficando a critério do médico o tipo de substância que pretende utilizar. Mas deve-se ressaltar que os triciclos geralmente são usados a partir de três ou quatro anos, enquanto os ISRS somente a partir dos sete anos. (CRUJO, 2010, s/p).

Felizmente, as crianças respondem mais rapidamente à medicação do que os adultos, e quanto menor a duração da medicação, melhor. Nesses casos, o que se faz é prescrever a menor

dose possível de antidepressivo até que a criança comece a apresentar comportamentos esperados para a idade. Isso leva cerca de dois meses. Uma vez estabilizado o comportamento, a droga é suspensa, mas tanto a introdução quanto à retirada devem ser feitas lentamente.

Durante o tratamento com antidepressivos, é necessário estar atento aos efeitos colaterais, que às vezes levam à interrupção do tratamento. Os problemas mais comuns associados aos ISRSs são problemas gastrointestinais, como náuseas e distúrbios do sono, especialmente insônia.

Quanto aos tricíclicos, seu uso requer monitoramento cuidadoso por eletrocardiograma e níveis séricos de tricíclicos para ajuste de dose devido ao risco de cardiotoxicidade e relatos de morte súbita em crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que o envolvimento da família influencia muito no tratamento. É muito importante que pais e professores ajudem na terapia, incentivando as crianças a brincar, participar de atividades recreativas e esportivas, melhorar seu humor e se conectar com outras crianças.

A criança que apresenta um quadro depressivo na infância tem grandes probabilidades de se tornar um adulto depressivo, por isto, iniciar o tratamento ainda na infância pode solucionar o problema e fazer dessa criança um adulto mais seguro e bem resolvido.

O PAPEL DA ESCOLA NO TRATO E CUIDADO DA CRIANÇA DEPRESSIVA

Atualmente, a existência de depressão em crianças em idade escolar é incontestável. Devemos sempre lembrar que uma criança não nomeia os sentimentos causados pela depressão, ela não se declara deprimida.

Uma das principais tarefas das crianças e adolescentes é o aprendizado, mas quando ocorre à depressão, podemos ter grandes problemas em nosso desempenho acadêmico e social. Nos piores casos, pode levar à violência escolar.

A depressão em crianças pode afetar o desenvolvimento escolar, pois pode durar de 9 a 12 meses, o que corresponde ao período do ano letivo, exigindo mudanças na avaliação.

Em crianças deprimidas, as funções cognitivas como concentração, atenção, memória e raciocínio são alteradas, o que pode afetar seriamente o desempenho acadêmico. Em sala de aula, as crianças que apresentam sintomas de depressão ou que foram diagnosticadas com depressão muitas vezes apresentam desinteresse pelas atividades e dificuldade de concentração nas tarefas, comportamentos que impactam negativamente no aprendizado.

Quando uma criança está deprimida, a situação às vezes pode melhorar ou piorar, e isso pode afetar o desempenho escolar de várias maneiras. Tomemos o exemplo da narcolepsia, que faz com que as crianças adormeçam na sala de aula, perdendo o conceito e o direcionamento para realizar as atividades propostas.

Alguns hospitais psiquiátricos têm escolas especializadas para atender crianças depressivas e oferecem atendimento quando uma criança precisa ser hospitalizada por um período de tempo,

mesmo assim, o ensino não acompanha a mesma intensidade e metodologia da escola regular.

A escola exerce um papel importante no diagnóstico, pois quando a criança está deprimida os primeiros sinais são o baixo rendimento escolar e a dificuldade em realizar as tarefas, devido à falta de concentração.

Miller (2003) chama atenção para alguns comportamentos que podem ser manifestado por uma criança ou adolescente deprimido que acarretam dificuldades acadêmicas, tais como:

Atraso: As recusas da criança pequena em ir à escola que podem ocasionar discussões familiares ou a crianças mais velhas se atrasam em função de hipersonia, letargia ou rebeldia em relação aos pais.

Absenteísmo: quando a criança serve de babá para os irmãos ou são explorados em atividades domésticas podem ficar deprimidos ou utilizar-se de álcool ou drogas.

Abandono da escola: é muito comum crianças largarem a escola no fim do ensino fundamental devido às pressões sociais ou acadêmicas.

Falta de interesse pela escola: crianças deprimidas se sentem inúteis e não acreditam que a escola ofereça algo bom.

Incapacidade de tolerar regras: devido à falta de concentração da criança deprimida, ela tem dificuldade em seguir regras.

Sonhar acordado: as crianças ficam desligadas, não é capaz de prestar atenção e realizar as atividades.

Manipulação de objetos: uma criança deprimida é incapaz de concentrar-se na aula, se distrai brincando com objetos como: caderno, lápis, etc.

Pouca tolerância: as que apresentam um quadro depressivo frustram-se mais rápido, não sendo capazes de executar tarefas longas.

Reclusão social: a criança deprimida prefere ficar sozinha, tem dificuldade para realizar trabalho em grupo.

Falta de organização: a criança deprimida não é capaz de organizar-se, perdem frequentemente os seus materiais.

As escolas podem oferecer apoio às crianças com depressão e suas famílias, contribuindo com apoio e orientação Os professores, conselheiros e até psicólogos educacionais podem trabalhar em conjunto atendendo e amparando as famílias.

Incentivar as crianças a brincar, participar de atividades recreativas e esportivas, melhorar o humor e manter contato com outras crianças são algumas das atitudes que a escola pode proporcionar às crianças. Essas atividades não são contra indicadas no tratamento da depressão em crianças; ao contrário, os educadores devem estimulá-las continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje sabemos que a depressão está se tornando mais comum em adultos e também pode ser observada em crianças. Fato que observamos que o comportamento infantil tem apresentado contexto e nuances diferenciadas, principalmente no cuidado de si e do outro; além de prejudicar seu desempenho acadêmico. O distúrbio continua sendo objeto de estudo de antropólogos e psicólogos, que alertam pais e educadores sobre os perigos dessa patologia.

Sabemos que a depressão tem cura e que as crianças sofrem com ela, mas é uma condição atípica. Ao contrário dos adultos, raramente vemos crianças reclamando de dor, medos inexplicáveis, inseguranças, baixa autoestima, perda de prazer em certas atividades e perspectivas sombrias.

Além de ser um preditor de outras situações de risco, como risco de suicídio e abuso de substâncias, a depressão infantil pode acarretar sérios prejuízos sociais e acadêmicos. Sua apresentação clínica varia muito dependendo do estágio de desenvolvimento e da presença de comorbidades com outros transtornos psiquiátricos, o que pode dificultar seu reconhecimento. Dependendo da gravidade da depressão, pode haver desinteresse nas atividades diárias, diminuição do desempenho acadêmico, redução do tempo de atenção e hipersensibilidade às emoções. Existem também preocupações típicas dos adultos que não pertencem a essa faixa etária, como finanças familiares, saúde, emprego e estabilidade dos pais, medo da separação e da morte e ansiedade extrema.

Como as crianças são frequentemente levadas ao médico pelos pais, os mesmos têm dificuldade em aceitar a situação e o sofrimento infantil, preferindo negar a realidade. Essas atitudes, muitas vezes, atrasam o diagnóstico e o tratamento adequado. Diante da dúvida diagnóstica, o encaminhamento ao psiquiatra deve ser feito o quanto antes para que o tratamento reduza os danos e até mesmo as taxas de recidiva.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO Jr., F. B. **Transtornos afetivos da infância e adolescência**. São Paulo: Lemos, 1996.

BANDIN, J. M.; et al. **Depressão em crianças: características demográficas e sintomatologia.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria. 44 (1), p. 27 – 32, 1995.

BALLONE, G. **Causas da Depressão**. In. PsiqWeb. Disponível em: http://www.psiqweb.med.br/, atualizado em 2005. Acesso em: 09 dez.2022.

BOEHRINGER Ingelheim do Brasil- **Números sobre depressão**. Disponível em: http://www.boehringer-ingelheim.com.br. Acesso em: 08 dez.2022.

CHESS, S. e HASSIBI, M. **Princípios e práticas da psiquiatria infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FMUSP- **DEPRESSÃO INFANTIL E NA ADOLESCÊNCIA.** Disponível em:http://drauziovarella.com.br/crianca-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia/ - Acesso em: 05 dez.2022.

MILLER, J. A. **O livro Referência para a Depressão Infantil.** São Paulo: M.Books Brasil Editora Ltda, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

LUCIANO DOS SANTOS NUNES
Graduação em Ciências Econômicas (PUC-SP 2002); Licenciado em Matemática (Faculdades Oswaldo Cruz – 2011); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2018) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e, docente com atuação em escolas municipais e estaduais de São Paulo, ministrando práticas voltadas para o ensino aprendizagem da Matemática.

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensino aprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de “salvadora da pátria”, vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que “supostamente” trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998, p.73), o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

> "Dificuldade de Aprendizagem é uma desordem que afeta as habilidades pessoais do sujeito em interpretar o que é visto, ouvido ou relacionar essas informações vindas de diferentes partes do cérebro. Essas limitações podem aparecer de diferentes formas: dificuldades específicas no falar, no escrever, coordenação motora, autocontrole ou atenção. Essas dificuldades abrangem os trabalhos escolares e podem impedir o aprendizado da leitura, da escrita ou da matemática. Essas manifestações podem ocorrer durante toda a vida do sujeito, afetando várias facetas; trabalhos escolares, rotina diária, vida familiar, amizades e diversões. Em algumas pessoas as manifestações dessas desordens são aparentes. Em outras, aparece apenas um aspecto do problema, causando impacto em outras áreas da vida."

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto as condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive (ROGERS, 1988).

Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como "preguiçosa", "lerda", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pelo seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança.

Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Conforme Martins (2001, p.28), “essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação”.

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibilidade deles para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia a dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o ‘fazer’, de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral

do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar, em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas vivências do dia a dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (1999, p.45), há “a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos”. A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si,

procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito “dificuldade de aprendizagem”, já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público-alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

> “A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais”. (Kaloustian, 1988, p.65).

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que se constitui e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a

constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos se sintam enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxílio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições consequentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são consequências positivas, como elogios e recompensas.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o

nascimento. É importante que a criança encontre no lar proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam renunciar à oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo.

> “O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. 13 São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)”.

A BNCC (Base Comum Curricular Nacional) propõe um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens

que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.

Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

“Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa.” A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos autoavaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica. As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse “acolhimento” tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.

Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve-se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

> "Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

> (...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p. 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o ofício do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.

O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo "sombra" do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FAMÍLIA E ESCOLA

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente a escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o afeto estão presentes.

Pelo que foi citado acima, percebemos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir

com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê-las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: “Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.”, “Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas”. Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma “normalidade”, mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são “malcriados”.

Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, 18 negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também

aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas 19 atividades e na aquisição de experiências bem-sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse

fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá-lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto à sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim “Letrado”. Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades.

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança se desenvolva de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador autoavaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

BELLEBONI, A. B. S. **Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos?** In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. **Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais.** Estudos de Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.

BRASIL, P**arâmetros Curriculares Nacionais**, 1998, p.19.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. **A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil,** Uberlândia-MG, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Pertópolis: Vozes, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DSM-IV - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo – Paz e Terra, 1996

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p

GARCIA, J.N. **Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V. **Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem.** In: Orgs.CABALLO, V.; SIMON, M.A. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos.** Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, **Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso**, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. **Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná**.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. **Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa**. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.;

Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento**, Vol 14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos.** Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes**, 1989.

WALLON, H. **Do Acto do Pensamento da Criança.** São Paulo: Moraes Editores. 1978

O TRABALHO COM RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar aspectos relevantes O desenvolvimento do raciocínio lógico é fundamental para as crianças e deve ser uma preocupação dos pais e da escola. Essa habilidade faz com que elas saibam resolver os seus problemas, refletir e tomar boas decisões. Para desenvolver essa característica, é importante que os pais e a instituição de ensino estimulem atividades que proporcionem essa capacidade. Quanto mais a criança for “treinada”, melhor será o seu desempenho. Esse estímulo não precisa ser cansativo ou entediante, no entanto, pois várias tarefas agradáveis e divertidas podem ser utilizadas. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio; Lógico; Educação; Considerações.

INTRODUÇÃO

A partir do desenvolvimento da lógica para crianças, elas tomarão decisões muito mais concretas em sua vida. O(a) pequeno(a) poderá, por exemplo, analisar uma situação de modo completo e decidir por uma estratégia que abrangerá não apenas resultados imediatos, mas também de longo prazo.

De acordo com Vygotsky (2001), é através do ato de brincar que a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, estando livre para ser autônoma em suas ações.

De acordo com ele, o brinquedo tem a função de estimular a curiosidade e a autoconfiança, oportunizando a construção da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção da criança.

Os jogos são da mesma forma recursos importantes, não são apenas uma maneira de lazer, na qual as crianças gastam sua energia, mas também, um meio pelo qual contribui e enriquece seu processo de pensamento. Utilizar jogos e brincadeiras na Educação Infantil é importante na medida

em que estimula o desenvolvimento intelectual das crianças. É a possibilidade de construção do processo de aprendizagem.

Ademais, o professor pode ensinar brincando, através dos jogos, de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades matemáticas nas crianças. A problematização inicial é pensar como possibilitar as crianças da Educação Infantil desenvolver a construção do pensamento lógico-matemáticos a partir de jogos e brincadeiras

DESENVOLVIMENTO

As pessoas, no geral, ligam o raciocínio lógico com a matemática e focam apenas nisso. Mas essa disciplina, apesar de muitas vezes estar presa a questões e conceitos de matemática, ajuda na evolução de um maior senso crítico.

Todos os profissionais têm que lidar com casos do dia a dia de forma exata, que abaixe a margem de erro. A melhor conduta profissional está muito ligada ao pensamento lógico que cada um faz.

Ou seja, apesar da profissão, a pessoa deve estar apta a resolver os problemas de forma lógica. Por isso o valor do raciocínio lógico para que os profissionais do futuro tenham a aptidão ideal.

O pensamento lógico ajuda na resolução de problemas e na criação de ideias. Esses são pontos muito valiosos para qualquer profissão. O raciocínio lógico quando bem feito vê de forma rápida os problemas, o que fazer e como fazer para resolvê-los.

Nesse sentido, a disciplina influi em saldos cada vez melhores com a redução do tempo de resposta além do nível de acerto ideal. Quem desperta essa aptidão pode se destacar no mercado de trabalho como ninguém, já que a criação das ideias é uma peça-chave nessa habilidade.

Além disso, o senso crítico é outro ponto que está ligado ao pensamento lógico. Então tudo isso ajuda para se ter saldos cada vez positivos e que melhoram as habilidades do futuro pedidas no trabalho e na escola. Spengler (2014), pontua que uma criança que possui um ambiente limitado, uma aprendizagem deficiente, que não possui interação entre o sujeito e o objeto, e que também não tem adultos (pais ou professores) que não ofereciam experiências enriquecedoras, podem sofrer um importante déficit na aprendizagem, mesmo que não apresentem deficiência biológica.

Spengler (2014, p. 01), menciona que:

> Piaget explica, através da psicologia genética, que a criança desenvolve-se a partir do momento que começa a interagir por meio de ações cognitivas concretas, ou seja um processo de construção de estruturas lógicas sobre os objetos ao seu redor. Classifica, ainda, o desenvolvimento intelectual/cognitivo das crianças em etapas ou estágios, sendo que em cada fase obedece a uma sequência e tempo de permanência determinados pelo qual a criança vai dos conceitos básicos para o complexo, como sendo cada fase pré-requisito para a próxima. (Spengler, 2014, p. 01)

Atualmente é necessário pensar o ensino da Matemática através dos jogos e brincadeiras de uma maneira clara, simples, espontânea, intencional e sutil. Isso porque as crianças se relacionam

com os conceitos matemáticos de forma lúdica, desde como cortar um papel até na habilidade de tomar decisões dentro da sala de aula, na interação com seus colegas e professores.

De acordo com Moura (2012), a partir do momento que passam a utilizar o pensamento lógico-matemático, propiciado pelos jogos e brincadeiras, de forma automática suas habilidades se manifestam.

Não importa se poucas ou muitas, o fundamental é que as relações existentes entre elas (as crianças) e o ato de brincar propiciam avanços que se observados podem facilitar o entendimento sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Moura (2012), ainda acrescenta que a Educação Infantil pode possibilitar nas crianças uma sistematização dos conhecimentos de maneira agradável e rica.

Moura (2012), assegura que o pensar logicamente proporciona uma sistematização das atitudes e encaminha para a busca das descobertas. As crianças procuram sempre algo novo, querem sempre manipular algum objeto... Aprendendo conceitos matemáticos: como lateralidade (esquerda/ direita), lugar (perto / longe), tamanho (grande / pequeno), quantidade, adição, subtração e tantos outros podendo progredir na realização de suas atividades.

Ressalta-se que durante a Educação Infantil a ludicidade exerce papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela vem possibilitar às crianças importantes experiências, desde a tomada de decisões, até a realização de uma tarefa simples em sala de aula.

De acordo com Moura (2012), a maioria das pessoas já se divertiu em uma roda com amigos, já jogou “conversa fora”, já teve participação em um algum jogo em duplas ou em equipes. Isso faz parte da natureza humana.

Essa satisfação faz bem ao corpo e a mente humana. Conforme o referido autor, se aos adultos o lazer faz bem, imagina para uma criança que frequenta a escola, nos anos iniciais da aprendizagem.

São nesses momentos de lazer, de brincadeiras que a criança busca a emoção na realização dos jogos, busca superar os desafios propostos, indo além do que é esperado, transpondo seus próprios limites.

Sem mencionar que o jogo, a brincadeira auxilia sobremaneira no aprimoramento da motricidade, no desenvolvimento dos sentidos e de outros pontos essências como noções de espaço, linguagens geométricas, contagem, resolução de problemas, noções de quantidades, números, noções de tempo.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais (OLIVEIRA, 2002, p. 160).

Naturalmente, a criança tem no ato de brincar, conforme Moura (2012), uma maneira de extravasar a sua energia, o seu ímpeto. É também através do jogo que a criança vai ter condições de conhecer a si e ao outro, pois essa interação permite entender determinados comportamentos, hábitos e normas.

Fonte: https://pedagogiaaopedaletra.com/raciocinio-logico-na-educacao-infantil/. Acesso em 12 dez. 2022.

É por meio dessa interação que acontece o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento de fatos e eventos inerentes à criança.

No entanto, como pontua Moura (2012, p. 18): Brincar por brincar, jogar por jogar, não leva ao desenvolvimento que se espera na educação, apesar de que, quando as crianças brincam sozinhas ou sem orientação elas conseguem expor hábitos e/ou costumes vivenciados e aprendem algo.

Contudo, é esse “algo” que tem como objetivo entender, através do ato de brincar, de jogar, as manifestações da criança, assim, poder ajudar a superar limites, estimulando a autoestima, bem como auxiliando na interação.

Conforme Moura (2012), o jogo é uma estratégia didática a partir do momento que as situações de aprendizagem são planejadas e orientadas. Por isso, a questão do planejamento é extremamente importante. Isso porque, para que a aprendizagem ocorra, é importante que ocorra uma intenção educativa. Isso implica no planejamento das atividades e das intenções educativas pelo professor.

Fonte: https://www.educlub.com.br/blocos-logicos-o-que-sao-para-que-servem-e-atividades-para-educacao-infantil/. Acesso em 12 dez. 2022.

Ademais, é por meio do professor que se pode extrair do jogo e da brincadeira em sala de aula importantes momentos de aprendizagem.

Em relação às competências e habilidades, não há dividas que a Arte, na ramificação das artes visuais encontra longo percurso para se projetar e se estabelecer como movimento cultural de fixação de novos saberes.

Mesmo em relação às outras disciplinas. A educação atrelada a á arte deve vir de cunho significativo, existencial criando uma identidade cultural de um grupo que tende a se fixar, norteado em bases sólidas de seus contextos e referências culturais.

Fonte: https://idocode.com.br/blog/educacao/dicas-para-estimular-o-raciocinio-logico-infantil/. Acesso em 12 dez. 2022.

Os educadores em artes visuais devem estar sempre à procura de algo que faça seu educando vibrar, mas sem tirar-lhe a criatividade e a criticidade, estes devem opinar e participar ativamente das escolhas dos assuntos e imagens, que serão tratados ao longo do curso, mediante suas resoluções; para que possam ficar situados diante dos referenciais culturais; senão terão dificuldades de identificação com os contextos culturais e para que sejam ofertados oportunidades de lapidar suas habilidades e competências é necessário dar espaço e liberdade.

Moura (2012), menciona que para a criança não é importante saber de imediato os procedimentos: o como jogar ou brincar. O fundamental é estar em interação com o colega. É durante essa interação que eles podem aprender as regras, as maneiras de como jogar, de como brincar.

São nesses momentos que um aprende a ajudar o outro, a trabalhar em equipe. Isso é importante no que se refere à aprendizagem, pois assim, a criança pode, talvez ainda realizar tarefas que sozinho não seria capaz em um primeiro momento, mas à medida que interage e que experimenta pode tornar-se cada vez mais autônoma.

Moura (2012) menciona os estudos de Vygotsky. Segundo ele, o que a criança hoje realiza com ajuda em um nível de desenvolvimento real, amanhã será capaz de realizar de modo independente ou em um nível de desenvolvimento potencial. Entre esses níveis citados por Moura (2012, p. 22), está a zona de desenvolvimento proximal, “caracterizada pelas informações que a criança recebe, porém, ainda não estão amadurecidas ou totalmente assimiladas”.

Conforme, Dante (1996, p. 37): O desafio da descoberta leva a criança a refletir, a manipular, a agir, para solucionar uma situação-problema.

O jogo lhe dá prazer, ela aprende brincando e satisfeita, ao contrário do aborrecimento causado por atividades rotineiras. Como no jogo a criança é livre para criar, arriscar-se e errar sem censuras, sua autoconfiança se desenvolve mais facilmente.

Assim, é importante afirmar também, conforme pontua Moura (2012), no momento de brincar que a criança pode expor seu idealismo. Quando representam os personagens de histórias no momento da brincadeira, dos filmes ou das ações de pessoas com as quais convive, a criança manipula os objetos envolvidos nessa brincadeira, porém de forma simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que deve ser lembrado sempre é que brincando pode-se aprender também. Quando o professor planeja a brincadeira, de forma coerente com a realidade de cada aluno, podem-se desenvolver várias habilidades na criança.

O professor que está inserido na Educação Infantil deve sim, introduzir em sua metodologia, jogos e brincadeiras que almejem uma finalidade educativa.

É importante mencionar, conforme Brizuela (2006), que os jogos na matemática possuem um importante papel no que se refere às atividades diárias de crianças em sala de aula. Hoje, os

jogos e brincadeiras representam os modos de vivência das crianças e podem se constituir como ferramenta pedagógica na educação de crianças na Educação Infantil. Educadores e pesquisadores tem estimulado o uso dos jogos para otimizar o desenvolvimento infantil.

Portanto, o jogo deixa de ser considerada uma prática secundária para ser uma importante forma de ensinar e aprender. Atualmente, pode-se dizer que representam uma importante prática pedagógica nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Mistério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 12 dez. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI: Brasília, 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v. 3.

_____. **Formação pessoal e social**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v. 2.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** Série educação. 12.ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Didática da matemática na pré-escola**. Série Educação. São Paulo: Ática, 1996.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT**. 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2010.

KAMMI, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** 12.ed. Campinas: Papirus, 1990.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando.** Campinas: Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLLE, K. **A matemática na educação infantil: a teoria as inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLLE, K; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil.** vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERGARA, S. **Relatórios de Pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

MARISTELA GOMES FERREIRA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2017); Pós-Graduação em Musicalização e Contação de Histórias (2021); Pós-Graduação em Arte Educação e Musicalidade (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Macedonia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre a importância da educação em direitos humanos e a necessidade de abordagem desse tema na escola. Esse artigo de cunho bibliográfico buscou relacionar a educação em direitos humanos com a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Desse modo, foi possível explanar sobre a importância da educação em direitos humanos, trabalhando na formação de crianças e adolescentes que possam intervir na sociedade, transformando-a.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo explanar sobre a importância da educação em direitos humanos como pratica promotora da socialização dos sujeitos. As constantes discussões a respeito dos Direitos Humanos trazem a necessidade de reflexões sobre a importância das práticas educacionais voltadas para esse assunto.

Pensamos na Educação em Direitos Humanos como prática pedagógica que instigue nos corações e mentes uma consciência e uma sensibilidade para com os direitos humanos.

A Educação para os Direitos Humanos que tenha eficácia deve buscar a transformação das atitudes e comportamentos individuais e assim promover o respeito pelos direitos humanos. Acreditamos que a grande função da Educação em Direitos Humanos é despertar o senso crítico dos educandos e o diálogo é primordial nesse contexto.

Hoje é possível encontrarmos vários documentos oficiais que tratam do assunto, a exemplo disso, temos os documentos: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, do MEC/SEB, de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (2010) que afirmam os objetivos da Educação Infantil de garantir o direito das crianças. A concepção de educação de crianças explicitada nos documentos citados acima rompe, assim, com dois modos de educação: o assistencialista e o escolarizante, que durante muito tempo predominaram em creches e escolas brasileiras.

Infelizmente, em décadas passadas, os autores relatam a violação desses direitos, tanto que falar em educação em Direitos Humanos, em especial, na Educação Infantil, é algo considerado novo, pois a própria história e avanço da educação infantil ocorreram na década de 80.

O tema de direitos humanos ainda é muito recente em nosso meio, lembrando que vivemos por muitos anos num ambiente de desrespeito, em um período histórico a escravidão esteve presente e outro a ditadura que foi um momento em que todos os direitos acabaram por serem suprimidos.

A sociedade acabou adotando princípios discriminatórios, com traços fortes de discriminação e violências contra os direitos das pessoas, comportamentos estes que ao longo acabaram por serem considerados normais.

Nesse contexto a formação, entende-se que a estrutura que hoje há na sociedade, contribuiu para o aumento da violência, para reverter este quadro, entende-se que a educação em direitos humanos é um dos principais instrumentos, para a formação de uma nova cultura, e principalmente partindo do ambiente escolar, local este que tem um importante papel social.

Diante do exposto, pretendemos fazer uma contextualização histórica dos direitos humanos, e posteriormente, comentaremos sobre a importância desse trabalho nas escolas, com as famílias, as possibilidades de trabalhar o tema, e quais caminhos poderão percorrer para abordar essas questões com os pequenos.

Não podemos esquecer que a criança é ao mesmo tempo um sujeito que precisa e tem o direito de ser protegida e, ao mesmo tempo, um sujeito que precisa e tem o direito de receber educação. Tanto no CEI quanto na EMEI seus educadores precisam reconhecer a condição desigual das crianças em relação aos adultos, seu papel social é fortalecido, e por isso, e por escolherem serem educadores, devem protegê-los e buscar sempre defender seus direitos.

CONTEXTO HISTÓRICO

Os direitos humanos são direitos históricos que resultam da compreensão da pessoa e dos fatores sociais, econômicos e políticos de cada época, tendo como base a dignidade da pessoa humana. Concentra-se na proteção e aplicação prática desses direitos a despeito da sua conceituação e justificativa.

O direito à educação é ferramenta para o crescimento pessoal, colocando-se enquanto direito humano posto que componha a dignidade humana e torna o indivíduo capaz de atuar como cidadão.

A educação em direitos humanos é instrumento da construção da consciência da dignidade pelo reconhecimento da alteridade, do fortalecimento da cidadania e da mudança social.

A preocupação com a educação em Direitos Humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc., nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

A educação escolar não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina ou ser de responsabilidade de determinadas áreas curriculares, como as ciências sociais ou/e as chamadas atividades e projetos extraclasses. Trata-se de integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo.

Os temas a serem trabalhados, devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social.

É importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e inter-relacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar a apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc.

A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o compromete-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida constitui a etapa final do processo.

Por isso, a educação para os direitos humanos é particularmente importante, pois se acredita que esse tipo específico de educação pode exercer um papel fundamental no projeto histórico de fortalecimento da cidadania e da consciência de dignidade do brasileiro.

Dessa forma, não se pode mais pensar na afirmação dos direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Além disso, a educação em direitos humanos pode e deve garantir essa incorporação da tensão entre a garantia de igualdade e a garantia da diferença, almejando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumimos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a educação em Direitos Humanos penetre a cultura escolar e os diferentes sistemas de ensino, assim como na sociedade em geral. O importante é que, ao reconhecê-los, procuremos trabalhá-los no nosso dia a dia, a começar pelos que consideramos prioritários.

DIÁLOGO COMO BASE DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Acreditamos que o diálogo é condicionante fundamental para uma boa interação entre o professor e o aluno.

Freire (1967) diz que “O diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.”.

Observando essa citação percebemos que o diálogo está vinculado ao fator afetivo, dessa forma acreditamos que o aluno será respeitado enquanto sujeito do processo educativo.

Os Direitos Humanos são frutos de uma construção histórica que se faz a partir de organização e luta.

Benevides, 2000, diz que:

> Os direitos humanos são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental. (BENEVIDES, 2000, p.4).

A constituição de 1988, quando consagra os Direitos Humanos como universais e indivisíveis, repassa ao Estado e aos cidadãos a responsabilidade, mesmo implicitamente, de educar e ser educado.

Então a escola é o local fundamental para essa educação em Direitos Humanos.

A autora diz ainda:

> A educação em Direitos Humanos parte de 3 pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução meramente transmissora de conhecimentos. (BENEVIDES, 2000, p 1).

Dessa forma, acreditamos que a educação em direitos humanos só acontecerá mediante práticas progressistas – libertárias, em que temos um paradigma educacional que propõe a transformação social por meio da educação.

Pensamos que os pressupostos da pedagogia progressista – libertária caminham no sentido de propiciar que o aluno questione os conceitos transmitidos pelas instituições escolares.

O grande representante da Pedagogia Libertária no Brasil foi Paulo Freire e sua obra é de grande importância para a educação nacional e mundial.

Paulo Freire era um humanista convicto, sendo assim, defendeu sempre o que acreditava ser melhor à raça humana.

Por isso, acreditamos que a educação pautada nos princípios libertários da teoria proposta por Freire é um passo para a educação em direitos humanos que busque despertar nos alunos o interesse pelo debate sobre esses direitos.

Percebemos que a concepção de educação proposta por Paulo Freire é uma educação

libertadora e transformadora. Observamos que Paulo Freire em toda a sua obra não se refere diretamente aos direitos humanos, mas diz que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica, radical e libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético – político da superação da realidade injusta.” (BENEVIDES, 2000, p.43).

Quando falamos em educação em direitos humanos é preciso perceber que estamos falando em educação para a cidadania. E essa educação para a cidadania deve ser entendida como a formação do sujeito cidadão participante da sociedade, solidário, consciente de seus direitos e deveres.

Sabemos que esse processo de educar em direitos humanos não é uma tarefa fácil e exigem do professor disposição, interesse e comprometimento com a prática pedagógica libertária.

Sobre isso Freire, 1996 diz que:

> “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.” (FREIRE, 1996, p. 108).

A educação em direitos humanos precisa acontecer de forma plena, assim os princípios éticos e fundamentais que nos cercam sejam para todos tão naturais quanto o ar que respiramos.

Montoro (1999, p. 25) diz que.

> “Não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade. E, acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos.” (MONTORO, 1999, p. 25).

Ainda é importante dizer que a democracia, essencial à nossa sociedade, não existe sem uma educação apropriada do povo, formando cidadãos democráticos.

A educação em direitos humanos, como já dissemos anteriormente, é um processo complexo, lento, mas acima de tudo possível.

Voltamos então a citar Freire (1996): *“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica”*.

O PAPEL DA ESCOLA CONTRA AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS

A violação aos Direitos Humanos no espaço escolar pode ocorrer de diversas formas, que vão desde a violência física até o descumprimento do papel da escola perante a sociedade.

A escola, como instituição de referência na educação, é central na formação dos indivíduos, não pode abrir mão do debate, prática, promoção e garantia dos direitos humanos. A instituição só conseguirá cumprir seu papel se olhar para este tema. “Não dá para educar sem garantir as condições básicas da existência como saúde, moradia e proteção”.

Uma das primeiras tarefas da escola é a oferta de uma educação de qualidade, prevista no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos. A Declaração afirma que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”, dialogando com o pressuposto central da educação integral que busca estimular as várias dimensões do indivíduo.

A Declaração afirma ainda que a instrução deve atuar no sentido do “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Os caminhos pelos quais as instituições de ensino podem fazer isso são vários, mas não basta apenas incluir uma disciplina sobre o assunto. “Incluir apenas uma disciplina para trabalhar os direitos humanos é completamente insuficiente para garantir a escola como espaço de valorização e promoção dos direitos humanos.” O trabalho deve ser diário, nas muitas práticas educativas. O professor deve estar preparado para trazer à tona os assuntos que abordam a temática. Quando se aborda o tema em apenas uma disciplina corre-se o risco de dissociá-lo das outras. “Os direitos humanos dizem respeito a todos nós em nossa vida atual e cotidiana. Falar de direitos, nas diferentes disciplinas curriculares, é importante para mostrar essa atualidade.”

Além de trazer o tema para a sala de aula, a escola também pode promover os direitos humanos em suas práticas e vivências cotidianas. Para isto, a instituição deve repensar seus posicionamentos e modos de atuação. “Está muito incorporado na cultura institucional à ausência dos direitos das crianças”. Elas não são vistas como cidadãos e, portanto, vários dos direitos listados na Declaração não costumam ser atribuídos às crianças. É preciso romper com essas práticas e exercitar uma educação que crianças e adolescentes tenham vez e voz.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS LIGADAS AO TEMA

Nas observações diárias o professor pode fazer anotações de quais as brincadeiras que aparecem no grupo, como os demais alunos interagem. Um exemplo fictício é de uma professora que observou cenas violentas nas brincadeiras das crianças. Sua proposta de intervenção foi ampliar o universo de histórias, lendas, mitos e canções e mostrar a elas que a violência, a injustiça e a maldade podem existir, mas também há a possibilidade de vencer, de superar, de fortalecer o espírito. Mostrar outro lado, da força e da alegria, na literatura de cordel, na música sertaneja ou nos mitos gregos foram intervenções pedagógicas que deram certo.

Outro exemplo que pode ser presente em nossas práticas diárias é a mediação de conflitos educacionais que não acontece apenas em momentos especiais ou quando a situação está fora de controle, pelo contrário, a mediação de conflitos é algo que se faz todos os dias, à medida que as crianças vão construindo as suas identidades e aprendendo a viver em grupo. Pode parecer estranho dizer que, em vez de evitar o conflito, devemos investir no conflito e possibilitar que as crianças aprendam sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o coletivo. Mas investir não significa provocar conflito, é ajudar as crianças a se desenvolverem com capacidade de trocar ideias, ouvir e entender as perspectivas umas das outras e, o mais importante, respeitá-las. Isso significa poder escolher formas menos específicas e dignas de lidar com seus conflitos, exercitando a escuta e aprendendo a lidar com a diferença, ao invés de “lutar”. Nós, educadores, podemos não apenas proteger nossos alunos, mas também ensiná-los a assumir a responsabilidade pelas decisões que tomam e pelo que fazem uns pelos outros. Mediar conflitos não é simplesmente fazer com que as crianças “peçam desculpas” ou que deem “um abraço no amigo” quando o conflito acontece, mas entender o que causou o desacordo, dar espaço para que todos falem estimular os combinados entre as crianças e ajudá-las a mantê-los.

São várias as atividades que o professor pode trabalhar o tema, desde histórias, músicas, jogos de colaboração, em que é possível que os alunos conheçam e respeitem os direitos humanos. Hoje pode ser vista como “ações inocentes”, no entanto, futuramente colherão os bons frutos do trabalho baseado no respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos em nossa sociedade um crescente movimento de luta pela igualdade, pela justiça. São exemplos dessas lutas, as lutas contra as discriminações de gênero, raça, etnia, crença. Os grupos que lutam por essas causas buscam a afirmação dos seus direitos e identidades.

Perceber a educação, não só a educação em direitos humanos, como prática educativa emancipatória nos traz a possibilidade de construir em sala de aula cidadãos capazes de intervir na sociedade, transformando – a.

Oliveira (2005) salienta que:

> Um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um novo relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

Então, educar para os direitos humanos implica uma relação de cumplicidade e compartilhamento entre professores e alunos, capaz de proporcionar a construção do conhecimento, bem como o diálogo e a troca de aprendizagem.

Essa construção de saberes, a partir da prática pedagógica contextualizada ao cotidiano dos alunos, possibilita a destruição dos preconceitos e a construção de novos conceitos alicerçados na justiça e igualdade entre os indivíduos. A educação em direitos humanos precisa exercitar o convívio com a diversidade.

É papel da escola, da educação como um todo, lutar permanentemente contra as exclusões e todas as formas de desigualdades.

> “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (FREIRE, 1996, p. 67).

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em < http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm> acesso em 12 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTORO, A. F. **"Cultura dos Direitos Humanos" In: Direitos Humanos: legislação e jurisprudência.** (Série Estudos, nº 12), Volume I São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1999.

OLIVEIRA, I. B. et al. **Pesquisa em Educação métodos, temas e linguagens.** Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

PROJETO RESPEITAR É PRECISO https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/ Acesso em 28 nov.2022.

AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MIKAELE RODRIGUES KAWAMURA
Graduação em Pedagogia e em Psicologia - Professora de Educação Infantil no CEI Parque Bristol.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi promover algumas reflexões sobre as principais dificuldades encontradas no ensino da Matemática no período da Educação Infantil. Sendo uma disciplina tão presente no cotidiano das pessoas, seria normal que as crianças, desde pequenas, participassem de ambientes em que a percepção da matemática, em seus diversos aspectos, fosse comum, todavia, a matemática e suas dificuldades para dominá-la tornaram-se um mito, e, quando as crianças chegam às escolas, já trazem essa ideia distorcida sobre ela. É importante compreender que ensinar conceitos matemáticos para as crianças pequenas é necessária muita atenção às necessidades da criança, apresentando os conhecimentos progressivamente, avançando conforme sua capacidade, mas sempre tentando prepará-la para assimilar conteúdos simples, mas que sejam significativos para ela. Apesar das dificuldades naturais para se transmitir conceitos matemáticos, a Educação Infantil oferece inúmeras formas de se trabalhar estes conceitos e noções, isto acontece porque a matemática está presente na arte, na música, nas fábulas, e até mesmo nas brincadeiras, nos jogos, nos momentos de diversão, no lanche, nos intervalos, enfim, todos estes momentos de convivência podem contribuir para a construção de conhecimentos matemáticos como medidas, distâncias, valores, formas e comprimentos. De fato, é impressionante como as crianças se familiarizam com a matemática desde os primeiros anos de vida, de maneira automática e espontânea, sem que os conceitos tivessem sido ensinados, e elas passam a descobrir e construir concepções ao classificar, separar, medir, estabelecer tamanhos, valores etc. É necessário, apenas, que elas tenham liberdade para interpretar e se acostumar com a matemática em seus diferentes contextos. Portanto, é fundamental que neste período da Educação Infantil, os professores proporcionem às crianças ótimas condições de observação do mundo ao seu redor, e sejam mediadores do processo pedagógico, incentivando-as a contar, medir, comparar e avaliar. Essa interatividade será de grande proveito para que as crianças estejam familiarizadas com a matemática quando os conceitos lhes forem transmitidos, principalmente ao explorarem conhecimentos presentes no seu universo, com fantasia, ludicidade, brincadeiras, jogos, imagens, números, contas e comparações. Enfim, a curiosidade sempre estará presente no universo infantil, e todo este contexto deverá ser utilizado como suporte e incentivo para o ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Educação Infantil; Ensino Lúdico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil abrange um período de fundamental importância no processo de formação dos indivíduos, sendo direcionado a crianças nas fases iniciais da experiência escolar, este período vai de zero aos cinco anos, de idade, aproximadamente. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade” (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes aspectos devem ser plenamente abordados nas práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva lúdica, ou seja, mediante brincadeiras, jogos, música, teatro e contação de histórias, visto que estas ferramentas contém uma função pedagógica extremamente significativa, pois, enquanto as pratica, a criança vivencia o prazer de agir e o prazer de projetar-se num universo totalmente compatível com sua realidade infantil, no qual afloram a imaginação, a criatividade e a espontaneidade. Todo este processo favorece o aprendizado da criança, contribuindo para o aprimoramento das suas capacidades cognitivas, psicomotoras e relacionais.

Nos tempos recentes, tem-se constatado que as crianças estão chegando às escolas de maneira muito precoce, e isto se deve, basicamente, pelo fato de que a mulher tem passado a ocupar, cada vez mais, postos no mercado de trabalho, e, dessa forma, permanecendo muito mais tempo fora de casa. Esse contexto tende a fazer com que as famílias acabem por terceirizar os cuidados da criança para outros familiares, vizinhos ou pessoas próximas, promovendo uma redução drástica quanto ao acompanhamento do desenvolvimento escolar da criança. Essa redução de participação da família no processo educacional tende a delegar à escola a função de acolher, ensinar e educar essas crianças, e, muitas vezes, a instituição de ensino acaba por antecipar os processos, não apenas da alfabetização e letramento, mas também o de alfabetização matemática, não reconhecendo que a criança ainda não está plenamente preparada para esse momento. Entretanto, aspectos relacionados à alfabetização, especialmente na área da matemática, podem ser trabalhados de forma lúdica, com objetividade, explorando a criatividade infantil.

Importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que define o conjunto fundamental e progressivo de aprendizagens essenciais, os quais todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento descreve as orientações referentes à Matemática, como sendo um pressuposto pedagógico, o conceito de que todos os indivíduos podem aprender Matemática. Assim, a Matemática na BNCC propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao aluno conhecer a importância dessa ciência no desenvolvimento de sua vida pessoal e social, bem como intensificar e aperfeiçoar as formas que ultrapassem substancialmente os cálculos numéricos, passando a adotar um “pensar matemático”. Portanto, atender às intenções e ao projeto que a BNCC propõe atingir, no contexto da Educação Infantil, é consideravelmente auspicioso, porém, plenamente viável e enriquecedor.

Ainda refletindo no que a BNCC, Base Nacional Comum Curricular ressalta, ou seja, que “o

conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais" (BRASIL, 2017, p. 263), o ensino da matemática, nesse cenário, é visto como um eixo fundamental na formação do indivíduo, uma vez que sua cidadania e sua autonomia se desenvolvem durante o período da primeira infância. Portanto, a matemática na Educação Infantil é um projeto que possibilita trabalhar por intermédio de intervenções enriquecedoras, abrindo espaço para a aplicação de diversos e dinâmicos exercícios em sala de aula, e proporcionando aos alunos aprendizagens dos fundamentos matemáticos básicos. Assim, introduzir números nos conteúdos apresentados às crianças é extremamente relevante, afinal, a iniciação da criança aos conceitos matemáticos será, de fato, o início de um processo que a acompanhará para sempre.

Portanto, este artigo se propõe a considerar alguns aspectos relacionados à alfabetização matemática, um conceito bastante recente, e que ainda traz alguma inquietação aos educadores, uma vez que parece haver um senso comum que prioriza um processo de escolarização que tem como enfoque inicial a aprendizagem da leitura e da escrita, para que, após esta fase, as demais habilidades possam ser desenvolvidas. A alfabetização matemática pressupõe que as crianças já possuem um contato diário com números, desde as brincadeiras e demais atividades realizadas em casa, desde bem pequenas, e explorar toda essa aprendizagem em sala de aula, não de forma mecânica, decorando tabuadas, sequências e conceitos que apresentam pouco significado para elas, pois num cenário como este, as crianças acabam encontrando dificuldade em assimilar conteúdos e passam a acreditar que a matemática é difícil, e que trará obstáculos indesejáveis em sua jornada de aprendizado.

A IMPORTANTE ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas mudanças e grandes transformações tem ocorrido na sociedade ao longo do tempo, dentre elas, uma que ganhou muita abrangência, e que continua abrindo perspectivas, é a atenção e o cuidado especializado direcionado às crianças, visto que até algumas décadas atrás, as crianças não recebiam qualquer atenção ou interesse, entretanto, ano após ano, elas tem ganhado projeção e muita notoriedade, e isto vem atingir diretamente o cenário educacional brasileiro. Tanto que, no ano de 2012, foi instituída uma data comemorativa específica para celebrar o Dia Nacional da Educação Infantil. Dessa maneira, o dia 25 de Agosto tornou-se o Dia Nacional da Educação Infantil, data essa que pretendeu render homenagem à médica sanitarista Zilda Arns, uma das fundadoras da Pastoral da Criança. Zilda Arns Neumann foi uma médica, pediatra e sanitarista brasileira, irmã de Dom Paulo Evaristo Arns, reconhecido cardeal arcebispo de São Paulo, tendo ela, inclusive, fundado e coordenado a Pastoral da Criança e a Pastoral da Pessoa Idosa, organismos de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com reconhecida dedicação à causa voluntária.

Este cenário trouxe mudanças para as entidades cuidadoras de crianças como as creches, por exemplo, que deixaram de ter um contexto assistencialista, com o objetivo de apenas cuidar das crianças, sem nenhuma pretensão educacional, tanto que as creches, por muito tempo, não se vinculavam ao contexto educacional, mas à perspectiva do cuidado, atenção e abrigo, e a maioria

dos municípios as incluíam nas secretarias de assistência social e não na pasta da educação. Porém, com o desenvolvimento da compreensão de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, com forte impacto na fase adulta do indivíduo, as escolas passaram a ser um instrumento fundamental na educação das crianças, proporcionando experiências e conhecimentos dirigidos a elas, garantindo o desenvolvimento de sua formação e seu preparo para o futuro..

> "Os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, impactando diretamente na fase adulta. A escola é um agente importante na educação infantil para garantir as experiências e conhecimentos adequados para as crianças se desenvolverem de forma saudável. Dessa forma, os pequenos passam pela educação infantil que vai dos bebês até crianças pequenas, ou seja, a parti dos 11 meses até os 5 anos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens para todos os alunos do Ensino Infantil ao Médio. O material prevê 10 competências a serem desenvolvidas: 1-Conhecimento; 2-Pensamento científico, crítico e criativo; 3-Repertório cultural; 4-Comunicação; 5-Cultura digital; 6-Responsabilidade; 7-Cidadania; 8-Empatia; 9-Cooperação mútua e 10-Projeto de Vida". (BLOG MOVPLAN, 2021).

Indiscutivelmente, essa etapa que vai de zero a seis anos de idade, mais conhecida como primeira infância, representa uma etapa extremamente rica para o desenvolvimento do ser humano. Cada experiência vivenciada pelas crianças trará frutos e impactará a sua vida futura. A ciência moderna já oferece subsídios científicos suficientes para respaldar o conceito de que a estrutura do cérebro humano se consolida nos primeiros anos de vida, dessa forma, o trabalho educacional se torna tremendamente importante nesta fase da vida da criança, oferecendo significativa contribuição para a construção da sua aprendizagem. Na educação infantil, a criança assimila conhecimentos, habilidades, capacidade de percepção, concepção de valores e comportamentos relacionais, e assim ela aprimora seus aspectos psicomotores e cognitivos.

> "Na escola infantil, a criança brinca, ri, e se diverte a todo momento e, acredite, isso é ótimo! Mas tem muito mais envolvido nesse processo. Apesar das brincadeiras parecerem despretensiosas, elas são fundamentais e trazem muitas lições para os pequenos. Portanto, não necessariamente o desenvolver se baseia em apostilas, provas e deveres, na verdade, a criança deve brincar e se relacionar. Inclusive, existem diversos estudos que comprovam, como por exemplo, um recente estudo realizado com cerca de um milhão de crianças na Carolina do Norte (EUA), os alunos que desfrutaram de uma boa educação infantil, tiveram um desempenho melhor no ensino fundamental e menos necessidade de reforço escolar. Cientistas de Harvard (EUA) também indicaram que, quanto mais as crianças se desenvolvem durante esse período, mais chances terão de ganharem bons salários e chegarem à faculdade" (BLOG EDUCAR, 2022).

Tão logo a criança se depara com um ambiente que é totalmente novo e desafiador, ela começa a vivenciar experiências coletivas essencialmente educativas, uma vez que ela aprenderá a dividir, reconhecendo que os livros, os brinquedos e demais objetos pertencem à escola, e que outros colegas também tem o mesmo direito de utilizá-los. Assim, a criança começa a agregar valores e conceitos sobre negociação e sobre relacionamentos, visto que na escola a criança amplia sua convivência social tanto com outras crianças quanto com adultos, numa relação diferente da que ela estava acostumada em casa. Dessa forma, valores reconhecidamente importantes como a identificação do "eu" e do "outro", logo começam a fazer parte do processo de integração e convivência coletiva, elemento imprescindível para a formação da sua autonomia.

Este cenário tão importante e desafiador para o desenvolvimento intelectual da criança é propício para o surgimento de algumas questões relacionadas à real necessidade de se ensinar

conceitos da matemática para as crianças da primeira infância. Todavia, não há dúvidas de que é, de fato, extremamente importante trabalhar objetivos específicos e habilidades matemáticas planejadas e aplicadas mediante intervenções apropriadas para as crianças. Neste sentido, a maneira mais eficaz para despertar nos pequenos o gosto pela Matemática, no contexto da Educação Infantil, é por meio dos jogos e brincadeiras. As atividades lúdicas possuem uma dinâmica que incentiva e estimula a aplicação de concepções matemáticas nas situações do dia a dia das crianças, permitindo a elas que explorem o universo dos números e das associações matemáticas, de maneira criativa e eficaz.

O QUE ORIENTA A BNCC

Tendo como base o reconhecimento que a Educação Infantil vem obtendo nos dias atuais, os órgãos governamentais se dispuseram a regulamentar as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais destinados às crianças da Educação Infantil. Dessa forma, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, estabelece que toda criança tem o direito de expressar, como sujeito criativo, dialógico e sensível, suas emoções, necessidades, dúvidas, sentimentos, descobertas, hipóteses, questionamentos e opiniões, valendo-se das linguagens que lhe forem convenientes. A BNCC determina, ainda, que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades e do seu lugar na sociedade.

Vale considerar que a Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos, como a contagem, a medição de objetos, a apuração de grandezas e a aplicação de técnicas de cálculo com os números e com suas grandezas. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. Portanto, a Matemática, dentro do Ensino Fundamental, se estabelece por meio da formulação de seus principais conceitos: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade. Por isso, torna-se necessário garantir que os alunos relacionem observações práticas do mundo real para o modelo de representações mediante tabelas, figuras e esquemas, e consigam associar estas representações a uma atividade matemática. Assim, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para aplicá-los ao seu cotidiano de maneira significativa.

> “O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como for-

> mas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para desenvolver o pensamento computacional. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas" (BRASIL, 2017 p. 268).

A BNCC estipula o pressuposto pedagógico de que todos podem aprender Matemática, para isso, estabelece o desenvolvimento de competências e habilidades que permitem ao aluno descobrir a importância dessa área na vida pessoal e social, bem como aprofundar maneiras de pensar conceitos matemáticos para muito além dos simples cálculos numéricos. A alfabetização matemática é incentivada pela BNCC, propondo competências e habilidades ligadas a raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. Aprender Matemática é, também, reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para se compreender como tudo no universo funciona.

A BNCC almeja que a Matemática seja ensinada por meio da resolução de problemas, levando o aluno do Ensino Fundamental a transitar pelas diversas áreas da Matemática: Aritmética, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, mas, também, esteja apto a desenvolver a capacidade de agir matematicamente nas mais diversas situações da vida, seja dentro ou fora da escola, oportunizando cada vez mais autonomia na tomada de decisões. Para atingir estes objetivos no decorrer do Ensino Fundamental é necessário que a relação com a matemática aconteça desde cedo, para que possam se sentir familiarizados e seguros. Vale destacar o papel fundamental na alfabetização matemática que os professorem possuem, mostrando que é possível aprender Matemática de maneira progressiva e natural. As crianças aprendem bastante observando atitudes e comportamentos, aplicando e explorando os conhecimentos ao ambiente e ao contexto em que estiverem atuando. Elas pensam logicamente enquanto brincam, utilizando conceitos matemáticos como contagem, medidas e comparações. O prazer que a brincadeira e os jogos proporcionam levam as crianças a se apropriarem deste aprendizado com alegria e eficácia.

ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

O termo alfabetização remete a letras, alfabeto, um quadro negro com vogais e consoantes distribuídas, palavrinhas curtas, e coisas semelhantes, entretanto, nem toda alfabetização se utiliza de palavras e letras somente, existe também a alfabetização que é constituída por números, e esta se denomina alfabetização matemática. Portanto, a alfabetização matemática não se limita apenas aos numerais em si, mas ela aborda o desenvolvimento do raciocínio lógico, por intermédio dos números, principalmente quando se considera que a sociedade atual se aperfeiçoa cada vez mais na evolução tecnológica, e a linguagem matemática revela sua importância, por ser, essencialmente, uma condição básica para acesso às linguagens da computação.

Se, por um lado, a evolução tecnológica se utiliza da linguagem matemática, que segue adquirindo cada vez mais relevância, há um movimento oposto que se apresenta com certa frequência nas salas de aula, o receio, ou mesmo uma relativa dose de pânico por parte de uma parcela significativa de alunos em relação à matemática, aos cálculos e a tudo que se refere aos conceitos

numéricos. Neste cenário, a alfabetização matemática deverá cumprir uma dupla função: ensinar aos estudantes os princípios e a linguagem da Matemática, e eliminar, ao mesmo tempo, a ideia de que esta disciplina é difícil e somente alguns alunos acima da média, ou inteligentes, são capazes de absorver estes conteúdos.

> “Em resumo, a alfabetização matemática é ensinar a lógica dos numerais e princípios da matemática aos estudantes. Só que a alfabetização matemática deve considerar a realidade e o cotidiano do estudante no momento de ensinar os conteúdos. Caso contrário, corre-se o risco de elaborar uma aula de Matemática em que os conteúdos e as situações problema são distantes da realidade do estudante, o que resulta em dificuldade de compreensão e desinteresse por parte dele. Na alfabetização matemática, os números e outros conceitos da Matemática, são postos de modo dialógico, isto é, o professor deve, antes, identificar qual é o estágio de letramento desses estudantes e quais elementos da matemática eles já incorporaram em seu dia a dia, para, então, definir quais conteúdos serão abordados e a didática que será utilizada. As crianças devem se sentir seguras quanto ao processo de alfabetização. Por isso, quanto mais cedo elas tiverem contato com números e conteúdos de Matemática, mais confiantes tendem a estar quando o processo de alfabetização começar. A verdade é que no cotidiano elas já utilizam vários desses conceitos, como contar, somar ou subtrair. Seja na brincadeira do esconde-esconde, pega-pega ou outras. Nesse caso, cabe ao professor organizar e sistematizar tais conhecimentos, ensinando os estudantes a simbolizarem, matematicamente, determinadas situações. Por exemplo, se havia quatro colegas para pegar no esconde-esconde, e três já foram pegos, só resta um. Dito de outro modo: 4 - 3 = 1” (UNISINOS, 2021).

Na questão da assimilação de conceitos referentes às letras, de um modo geral, o processo de alfabetização ocorre quando o os alunos aprendem a ler e a escrever, o letramento, porém, ocorre quando eles aprendem a utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Seguindo essa dinâmica, o mesmo se aplica na alfabetização matemática, ou seja, o letramento vai além de construir conceitos e fórmulas “decoradas”, onde se exige dos estudantes que decorem as tabuadas, e outras operações matemáticas.

Pode-se considerar um aluno letrado em Matemática quando ele atinge a capacidade de simbolizar e resolver, matematicamente, determinadas situações ou problemas. Este conceito não se aplica quando o aluno decora uma sequência de números, sem que ele experimente a aplicação prática que esse aprendizado produz na sua experiência diária. Assim, torna-se necessário que a alfabetização matemática ocorra o mais cedo possível, para que os alunos se familiarizem e sintam-se cada vez mais habituados ao contexto da Matemática. Portanto, caberá ao professor a tarefa de transmitir conhecimento com um embasamento que proporcione segurança ao aluno em relação aos conteúdos trabalhados, visto que ao reconhecer que está aprendendo e evoluindo de maneira natural em seu aprendizado, o aluno se motiva e busca avançar cada vez mais.

Iniciar a alfabetização matemática em sala de aula é muito mais fácil do que se imagina, uma vez que tanto os números quanto as operações matemáticas (soma, subtração, multiplicação e divisão) já fazem parte do cotidiano das crianças. Além disso, é incontestável que muito do que as crianças aprendem, elas o fazem por meio da observação e pela exploração do ambiente à sua volta. Por isso, o professor deve auxiliar a criança, acompanhando e favorecendo a construção de cada novo conhecimento, especialmente utilizando elementos lúdicos, mediante brincadeiras ou jogos que exijam aspectos como agrupamento, divisão e classificação de objetos, por exemplo.

> “Para aprender, é importante que o estudante esteja em um local adequado. Não precisa ser a sala de aula, existem outros espaços de educação não formal que podem ser utilizados nesse instante. Ainda assim, a sala é um dos ambientes alfabetizadores, que deve ser explorada enquanto tal. Afinal, é durante a aula, em sala, que acontecem os diálogos, interações e descobertas por parte dos discentes. Só que na etapa de alfabetização matemática, o professor deve se lembrar de que os estudantes são crianças! Ou seja, a imaginação é um dos estímulos para que elas possam se expressar e simbolizar o mundo, além de compreendê-lo.Assim, uma opção é colocar uma tabela numérica em algum local da sala de aula, para que os estudantes possam consultar e observar. O interessante é que essa tabela seja colorida e chame a atenção das crianças. É praticando que se aprende. Essa frase é conhecida entre os educadores. E, no caso da Matemática, não é diferente. Só que nada de exercícios e atividades monótonas. O recomendado é que o professor promova atividades lúdicas e divertidas. Por exemplo, é possível falar sobre quantidade contando quantas mochilas há na sala, qual é o tamanho do grupo dos meninos e das meninas, entre outras alternativas que envolvam o cotidiano dos estudantes e que seja fácil de visualizar e compreender” (UNISINOS, 2021).

A alfabetização matemática não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula, mesmo considerando todas as vantagens e possibilidades que este espaço oferece. Existem diversos locais e formas que podem atender plenamente essa demanda. O professor pode caminhar pelas dependências da escola com seus alunos e contar quantas salas, quantas quadras, quantos banheiros, quantas lixeiras, quantos alunos ou quantos agentes escolares foram encontrados no decorrer deste passeio. Esta atividade, bem como outras similares, indica para o aluno que a Matemática está muito presente em suas atividades diárias. O objetivo, evidentemente, é possibilitar ao aluno compreender a importância que o uso da Matemática exerce em sua vida diária, e na compreensão das coisas à sua volta. Outro ambiente bastante propício para a alfabetização matemática é a própria casa das crianças. Este espaço pode ser utilizado com a participação dos familiares, pais ou responsáveis, que estimulem as crianças a realizar atividades como: contar os cômodos da casa, os objetos encontrados em determinado cômodo, os animais de estimação, enfim, as possibilidades são inúmeras. Entre estas observações, poderão ser introduzidos conceitos matemáticos que serão absorvidos por eles facilmente.

Diversas atividades e dinâmicas podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula, contudo, é necessário que o professor considere o nível em que seus alunos se encontram. É fundamental que o professor estabeleça conversas com os alunos referentes às semelhanças e as diferenças entre as letras e os números, que apresente conceitos de quantidade como, quantos lápis no estojo, ou quantos materiais na mochila, discorrendo sobre unidades de tempo, segundos, minutos, horas, dias etc, que apresente situações que envolvam pesos e medidas, e, assim, possa promover comparações entre eles. É bastante recomendável instruir as crianças sobre a prática de conversarem com seus amigos e com seus familiares a respeito da importância que os números apresentam na rotina diária das pessoas. Esse movimento fará com que as crianças tenham a compreensão exata do quanto a Matemática é presente e importante para elas e para as demais pessoas, de todas as idades, o que as levará a ter um relacionamento mais amigável com a matemática, desfazendo o mito de que a matemática é difícil, desafiadora e destinada a um grupo seleto, mas passarão a enxergá-la como parceira útil nas suas experiências práticas diárias.

ENSINANDO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A princípio, imagina-se que ensinar adequadamente conceitos matemáticos, aplicando seus conteúdos de forma convincente e produtiva na Educação Infantil, seja uma tarefa complicada, principalmente considerando que os elementos básicos da Matemática podem ser encontrados em todas as relações da criança na própria escola, ou seja, ela com seus colegas, com seus professores, com o ambiente e com materiais e objetos diversos. Assim, nas atividades pedagógicas diárias, as crianças se apropriam da linguagem específica que favoreçam o manifestar-se e o expressar-se mediante a utilização dos códigos, sinais e instrumentos relacionados à Matemática. Este fato já ocorre, inclusive, muito antes da criança adentrar o ambiente escolar, uma vez que elas já se depararam com situações semelhantes em suas casas, compartilhando experiências com seus familiares. Todavia, apenas ao se incorporar ao ambiente escolar, é que elas terão acesso a um conhecimento direcionado à sua necessidade educacional, pois é na escola que elas receberão conteúdos estruturados e planejados, que promoverão o seu desenvolvimento de maneira gradativa. Neste sentido, a criança vai se apropriando da linguagem matemática e a utiliza nas suas experiências diárias, uma vez que a Matemática, sendo um produto da necessidade humana, passa a fazer parte do seu mundo.

Ensinar Matemática às crianças da Educação Infantil, portanto, é muito mais do que exibir números, mas passa pelo despertar da curiosidade infantil, envolvendo suas habilidades e raciocínio lógico. A Matemática está presente em tudo que a criança faz ou vê, nas formas, quantidades, distâncias, assim, o simples ato de brincar se transforma em aprendizado, mesmo que a criança não perceba sentido prático naquilo que está acontecendo, uma vez que ela está se divertindo apenas. Por isso, o brincar na Educação Infantil alcançou enorme relevância, já que a criança aprende muito mediante atividades lúdicas, em especial, jogos e brincadeiras, afinal elas se envolvem nas práticas e aprendem a contar, contando, a medir, medindo, a somar, somando. Existem diversas possibilidades para a introdução de conceitos matemáticos no cotidiano das crianças, sendo necessário, somente, criatividade, planejamento e foco, deixando para elas a imaginação e a espontaneidade. A pedagoga e mestra em educação, Clarissa Pereira, apresenta algumas sugestões práticas, de acordo com suas faixas etárias:

> “De Zero a 1 ano e Seis meses: Relações de causa e efeito; Observação através dos sentidos; Exploração de objetos por meio dedeslocamento; Manipulação de materiais diversos; Comparação de semelhanças e diferenças; Experiências de diferentes fluxos. De
>
> 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses: Exploração de objetos com diferentes pesos, tamanhos e texturas; Observação e relatos de fenômenos da natureza; Identificação de relações espaciais; Classificação de objetos; Utilização de conceitos de tempo; Contagem oral; Registro de contagem. 4 anos a 5 anos e 11 meses: Comparação de objetos; Observação de mudanças; Registro de observações; Classificação de objetos e figuras; Relato de fatos da sua história; Relações entre número e quantidade; Expressão de medidas por gráficos básicos (CLARISSA PEREIRA, 2022 p. 49).

Preparar um ambiente propício e que favoreça este aprendizado é bastante recomendável, um local preparado com antecedência e escolhido de acordo com o planejamento. Os bebês, por exemplo, necessitam de muito espaço para que eles possam explorar objetos diversos. As crianças do Maternal podem utilizar os mesmos espaços e recursos, mas já podem ser introduzidos calendários, balanças, e objetos que lhes permitam medir, pesar ou contar. A partir de quatro anos, quando os

números já podem ser trabalhados de maneira sistematizada, as crianças já estarão aptas a brincar com blocos lógicos, números móveis e cartazes com números coloridos.

Considerando que a Matemática se faz presente em todos os lugares e em todo o tempo, é perfeitamente possível abordar os movimentos do dia a dia e aplicá-los pedagogicamente para as crianças, de forma simples, mas planejada, tendo plena consciência daquilo que se pretende alcançar. Assim, até mesmo as músicas infantis, são instrumentos úteis para esta finalidade.

> "Crianças adoram músicas, principalmente quando as cantigas têm gestos e coreografias. Ainda bem, porque esta é uma ótima forma de ensinar matemática para crianças, além de contribuir com o desenvolvimento infantil. Quem não lembra de músicas como "1, 2, 3 indiozinhos", "1, 2, feijão com arroz" e "1 elefante incomoda muita gente, 2 elefantes incomodam muito mais"? A música desenvolve habilidades úteis para compreender conceitos matemáticos como noção de tempo, regularidades, sequências e padrões. Por exemplo: para cantar, seu filho precisa memorizar uma sequência de ritmos e letras. Esta habilidade, chamada de seriação, é um dos 7 processos mentais básicos para aprender matemática" (BLOG KUMON, 2020).

Portanto, para o ensino da Matemática às crianças da Educação Infantil, é prioritário que se busque, mediante atividades focadas e direcionadas, desenvolver habilidades como: memorização, imaginação, noções de espaço, atenção, percepção e raciocínio lógico, valendo-se sempre da criatividade e espontaneidade que o ensino lúdico proporciona. Dessa forma, as crianças aprendem com prazer e alegria, e passam a se identificar com a Matemática nas suas experiências diárias, criando uma relação positiva e amistosa com essa disciplina que atemoriza tantos estudantes em muitas partes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi apresentar algumas considerações para oferecer elementos que possibilitem uma reflexão simples sobre a importância de ensinar as noções matemáticas aos alunos da Educação Infantil, e como estes ensinos podem ser transmitidos a crianças de tão pouca idade, especialmente levando em conta que a Matemática possui uma marca de pânico entre a imensa maioria dos estudantes. Dessa forma, a alfabetização matemática na Educação Infantil, sendo trabalhada de maneira lúdica, criativa, leve e descontraída, tem totais condições de oferecer a estes alunos uma dinâmica que os aproximará dos números, dos cálculos e das operações matemáticas, apropriando-se das experiências que eles mesmos já vivenciam desde pequenos. Como a Educação Infantil tem ganhado cada vez mais notoriedade nos tempos atuais, sendo reconhecida como uma etapa que apresenta as maiores descobertas e aprendizagens, deve ser explorada ao máximo pelas instituições de ensino, fortalecendo os aspectos pedagógicos, mas, também, os elementos sociais e humanistas, que venham cooperar para a formação de indivíduos conscientes e solidários.

Sob este ponto de vista, os organismos governamentais voltados à Educação, elaboram direcionamentos para o ensino, como a BNCC, que pretende orientar as práticas pedagógicas necessárias aos propósitos definidos para cada disciplina, em cada uma das fases da vida estudantil. Neste sentido, a BNCC estabelece a necessidade de promover o ensino dos conceitos matemáticos desde os primeiros anos da educação básica, e reconhece, ainda, que mediante atividades repletas de ludicidade, as crianças podem construir relações saudáveis com a Matemática plenas de sentido

e de significado.

Neste cenário, torna-se necessário ressaltar o papel de destaque que os professores adquirem, utilizando toda sua criatividade e vínculo afetivo para transmitir ensinamentos que familiarizem as crianças da Educação Infantil com o admirável universo dos números, das formas, dos conjuntos, das medidas e das comparações, valendo-se das ferramentas e recursos disponíveis para cumprir o propósito de promover uma construção pedagógica com planejamento e com objetividade. Todavia, na etapa da Educação Infantil, é fundamental fazer com que as crianças aprendam com prazer e alegria, e tenham a percepção de que a Matemática faz parte do seu dia a dia, e, portanto, não deve causar desconforto, nem ser enxergada como uma disciplina difícil e que apenas uns poucos estão em condições de compreendê-la, mas, pelo contrário, reconhecer sua importância, pois ela sempre estará ao seu lado, em praticamente tudo o que fizerem.

REFERÊNCIAS

BLOG EDUCAR, **A importância da Educação da Primeira Infância**. Disponível em https://www.colegioeducar.org/a-importancia-da-educacao-na-primeira-infancia. Acesso em 02 dez 2022.

BLOG KUMON, **Matemática para crianças: Nove formas divertidas para ensinar a criança-da**. Disponível em: https://www.kumon.com.br/blog/matematica-para-criancas/ . Acesso em 03 dez 2022.

BLOG MOVPLAN, **Educação Infantil, entenda sua importância.** Disponível em https://movplan.com.br/blog/educacao-infantil-entenda-o-que-e-qual-a-importancia. Acesso em 01 dez 2022.

BLOG UNISINOS, **Como desenvolver a alfabetização matemática entre os alunos**. Disponível em https://poseducacao.unisinos.br/blog/alfabetizacao-matematica#conceito. Acesso em 02 dez 2022.

BRASIL, BNCC, **Base Nacional Comum Curricular, Matemática. A área da Matemática.** Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil** (LDBEN), n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

CLARISSA PEREIRA, **Como ensinar Matemática para a Educação Infantil.** Disponível em: https://clarissapereira.com.br/como-ensinar-matematica-para-a-educacao-infantil/. Acesso em 01 dez 2022.

EMERGÊNCIA CLIMÁTICA – UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

ORLANI NATAL RIBEIRO
Graduação em Educação Artística pela Universidade UNIFIG, (2008); Professor de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF General Júlio Marcondes Salgado.

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo principal, reforçar a urgência em organizar a educação de modo a enfatizar a emergência em debater ações efetivas em prol de um mundo sustentável. As legislações atuais já incluem no currículo escolar os conteúdos relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade, porém os últimos distúrbios climáticos ocorridos no mundo mostram a urgência em ampliar de maneira efetiva as discussões sobre o clima e as consequências causadas pelo aquecimento global em decorrência das atitudes irresponsáveis do ser humano nas últimas décadas.Com o depoimento de estudiosos, jornalistas e cientistas, esse artigo vem colaborar com informações de extrema relevância no que tange às questões ambientais e em uma educação preocupada com o futuro próximo do planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Educação ambiental; Emergência; Bioma.

INTRODUÇÃO

O homem viveu durante séculos acreditando que a natureza sempre esteve ali, à sua disposição, e assim continuaria indefinidamente: até o momento em que ficou evidente a vulnerabilidade do meio ambiente diante da ação humana. Daí a constatação de que o homem deve mudar essa relação. É a partir daí que surgem as noções de responsabilidade ambiental e desenvolvimento sustentável, dois conceitos que exigem, não apenas uma mudança do agir individual, mas especialmente do coletivo e por isso mesmo, difíceis de serem colocados em prática, diante de nossa visão antropocêntrica e individualista, mesmo para nós que acompanhamos há anos as diversas tentativas do mundo em firmar acordos internacionais sobre as questões ambientais.

As conferências internacionais que discutem o meio ambiente têm tido avanços e retrocessos. É um desafio enorme alcançar a conciliação entre tantas nações envolvidas. Vivemos em um mundo

que se faz urgente buscar uma saldável convivência coletiva. O que vemos é a ausência de uma cidadania global.

O meio ambiente abrange a vida em todas as suas formas. Pensar sobre responsabilidade ambiental vai além de nossas ações com a natureza; inclui também a nossa elação com o outro, a nossa ação responsável com a vida do outro, por isso, desenvolvimento sustentável contempla, entre outras coisas a biodiversidade ambiental e social

Silva e Paula (2009) citam que os fatores de interferência humana são tidos como antropogênicos e são relacionados à emissão de gases de efeito estufa e grande parte do aumento de concentração desses gases é a causadora do aquecimento global .É relevante o debate de ordem social, econômica e jurídica sobre a crise climática e o aquecimento global, sobretudo suas influências diretas na consolidação do meio ambiente ecologicamente equilibrado enquanto direito fundamental.

Devido as interferências das ações humanas e, consequentemente, as alterações climáticas em todas as suas composições atuais e principalmente para as futuras civilizações, a natureza gera, de diferentes gravidades, efeitos para toda a humanidade. É nesse ínterim, que se percebe a importância de elucidar as tendências internacionais de responsabilização do Estado, na perspectiva de que este resultado para os litígios climáticos, exerçam uma forte pressão diante dos governos em prol de uma mudança efetiva na condução da governança climática de combate ao aquecimento global, realizando um movimento importante de consolidação do clima enquanto direito fundamental essencial ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A natureza é do homem. Este foi o pensamento que predominou na relação entre a sociedade e a natureza durante muito tempo.

O homem se situa como o ser soberano que pode dispor da natureza como bem quiser. Aliás, quando o homem percebe que pode modificar a natureza e adaptá-la às suas necessidades, passa a construir um mundo cultural só seu, o qual está acima do meio ambiente. Isso é tão evidente, que Gonçalves (2014) aponta que o próprio conceito de natureza não é natural, mas que resulta, assim, de formação cultural humana. Isto, claro, permeado de tensões quando se percebe que a relação entre o homem e o meio ambiente perpassa por impactos da ação humana sobre a natureza.

É inegável que a questão climática é uma das mais complexas da atual sociedade, envolvendo múltiplas dimensões, como a científica, a econômica, a social, a política, a moral e a ética.

A crise e as alterações climáticas levam ao aquecimento global, inequivocamente o mais contundente efeito sobre a sociedade humana, e muitas das mudanças observadas nas últimas décadas não têm precedentes (FRAGA; BRUNO, 2020).

Carlo Pereira, diretor da Rede Brasil do Pacto Global, em uma entrevista ao programa “Café filosófico” da Rede Cultura de Televisão, diz: “Se atingirmos as metas e as contribuições que os países estão oferecendo para reduzir a mudança do clima, mesmo assim teremos impactos negativos, por outro lado, se não batermos as metas, teremos uma aceleração muito forte de extinção de espécies.

Atualmente, por volta de 10.000 espécies(fauna, flora e diversidade) são perdidas por ano.

Muito do que comemos, ou vai deixar de existir ou custará muito caro.

A Amazônia perdendo os biomas da maneira em que vemos atualmente, podemos ter ondas de calor inabitáveis pela espécie humana. Mais furacões, mais enchentes e as pandemias serão cada vez mais frequentes, pois a partir do momento em que a gente passa a inviabilizar esses biomas, espécies de vírus e bactérias que nunca tivemos contato virão à tona.

Enquanto falamos de 80.000.000 de pessoas sendo colocadas forçosamente em suas casas, há uma previsão do plano mundial que, até o ano de 2.050, tenhamos 750.000.000 de pessoas vivendo no planeta. Com isso, teremos mais e mais guerras baseadas em pessoas querendo ir para regiões que sejam habitáveis e países ricos querendo se proteger. Um mundo com muito menos espécies, com regiões inabitáveis e uma redução drástica da população.

ATITUDES EDUCACIONAIS NO MUNDO

A International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI) desenvolveu, entre 2008 e 2009, pesquisa sobre o tema “Mudança Climática e Desenvolvimento Sustentável: a resposta da educação”, envolvendo dez diferentes países, entre eles o Brasil, representado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) por meio do TEIA-USP Laboratório de Educação e Ambiente, que elaborou texto sobre a realidade brasileira . A IALEI produziu um relatório global (IALEI, 2009), como resultado da síntese dos dez relatórios, e destacou quatro questões estruturais. Destas, três diziam respeito à educação para o desenvolvimento sustentável de maneira mais ampla, mas uma em especial procurava abordar o papel da educação perante a urgência das alterações do clima. Para a IALEI, as mudanças climáticas representam, do ponto de vista pedagógico, um desafio único para que se teste “a capacidade de se organizar a aprendizagem em torno de problemas caracterizados por dinâmicas sociais complexas, conhecimento incerto e riscos”. Um apontamento recorrente nos relatórios dos países desenvolvidos é o fato de só nos últimos anos a CCE (Climate Change Education, Educação para as mudanças climáticas) ter começado a desenvolver uma identidade própria, o que revelaria o quanto esta questão ainda se encontra no seu início. Em alguns países, por exemplo, é o poder público que tem assumido a tarefa de levar adiante, no âmbito da educação, o tema das mudanças climáticas. É esse o caso de países como Austrália, Canadá, Dinamarca e China, cujos governos – com diferentes níveis de protagonismo – vêm promovendo diversas iniciativas educacionais focadas no aquecimento global e suas consequências.

Mas há outros modelos de atuação menos centralizados, como por exemplo o Brasil, onde o Estado compartilha com inúmeros outros atores sociais o protagonismo nesse campo de atuação, particularmente pelo ativismo de organizações não governamentais e iniciativas empresariais. Independentemente do nível de envolvimento e centralização pelos governos, os relatórios frisam que a CCE segue sendo um tema periférico na área da educação, tanto no âmbito das pesquisas acadêmicas quanto na prática. É o caso das contribuições do GT Educação: Educação Ambiental, Mobilização Política e Popular para a Cultura da Sustentabilidade e as Mudanças Climáticas do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (FBOMS) (2007); Fóruns de Mudanças Climáticas da Região Sul – Fóruns Sul (2009); Propostas das Centrais

Sindicais sobre a questão climática, preparatória para a conferência em Copenhague (2009); e do texto base elaborado pelo WWF Brasil, Instituto Ecoar e redes de Educação Ambiental, divulgado no VI Fórum Brasileiro de EA, no Rio de Janeiro (2009). Mudanças climáticas globais Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan. abr. 2011 139 cotidiana escolar.

Ainda é amplamente identificado como um tema que merece ser abordado privilegiadamente de uma perspectiva cientificista, como se perspectivas outras, distintas do olhar das hard sciences nada tivessem a contribuir no seu enfrentamento.

Os relatórios nacionais apontaram três possibilidades que, grosso modo, indicam os caminhos mais prováveis para o seu desenvolvimento (idem, ibidem). São eles: Cenário 1: Em países como a China e os Estados Unidos, há uma forte tendência de que a CCE se desenvolva de forma independente da educação ambiental, tornando-se um tema próprio no campo da educação.

Nos Estados Unidos, a CCE vem sendo interpretada como “educação acerca da compreensão científica das mudanças climáticas globais”.

Na China, contudo, há nisso uma contradição muito clara, uma vez que, enquanto a CCE foca atividades de popularização do conhecimento científico, os demais temas da educação ambiental (ESD) são abordados por meio de quatro princípios básicos muito mais amplos: educação de valores, abordagem holística e interdisciplinar, aumento da diversidade e das competências, criatividade nas pesquisas. Cenário 2: Já na Austrália, Reino Unido, Coreia do Sul e Cingapura, a tendência da CCE é a de se desenvolver como parte integrante da EA, tornando-se um tema interdisciplinar – tendência esta que naturalmente se Pedro Roberto Jacobi, Antonio Fernando S. Guerra, Samia Nascimento Sulaiman e Tiago Nepomuceno 140 Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011 apoia nas mais distintas abordagens conforme cada país; especialmente pelo fato de a educação ambiental não ser uma categoria exata e igualmente compartilhada por todos os envolvidos nesta pesquisa. Cenário 3: O relatório dinamarquês apontou ainda um terceiro cenário que representaria um híbrido entre os dois anteriores. Neste, a CCE se estabeleceria como um elemento independente, mas ainda localizado no campo da educação ambiental.

Cenários à parte, mereceu destaque a preocupação expressa pelo relatório britânico quanto ao risco de a CCE reduzir a importância de iniciativas educativas mais abrangentes para promover o desenvolvimento sustentável, em razão do imenso potencial dramático das transformações climáticas (como os ciclones, tempestades, enchentes).

A atenção até então focada nos distintos temas tratados pela educação ambiental tem reduzido tudo a questões como emissão de carbono, reciclagem e transportes “em detrimento dos objetivos holísticos da educação ambiental (como, por exemplo, encorajar o pensamento crítico e a participação democrática)” Se assim for, alertam os britânicos, a educação ambiental (ESD) estaria dando um passo na direção errada. A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) de 1981 e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram a necessidade da promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, tendo como princípio um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, enfatizando uma concepção de meio ambiente baseada na interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural.

A discussão legislativa acerca de uma Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) teve início já em 1993, e no ano seguinte foi criada a primeira versão do Programa Nacional – PRONEA, que previa a capacitação de gestores e educadores e o desenvolvimento de ações educativas, instrumentos e metodologias dedicados a diferentes linhas de ação em educação ambiental.

A questão ganha representatividade institucional e como política pública no período de 2003 a 2009, dada a articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), promovendo a instalação do Órgão Gestor (OG) da PNEA, criado com a regulamentação da lei n. 9.795/99 pelo decreto n. 4.281/2002.

O OG e seu Comitê Assessor têm como seu referencial programático o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global" – aprovado pelo Fórum Global das Organizações Não Governamentais (ONGs), paralelo à Rio 92 – e a segunda versão do PRONEA (Brasil, MEC, MMA, 2005).

Em junho de 2009, ocorreu em Brasília um encontro com educadores e educadoras ambientais das diversas regiões do país com o intuito de contribuir para um grande debate nacional sobre a interface Educação Ambiental / Mudanças Climáticas.

Foram enfatizados o estímulo ao engajamento da sociedade e a disponibilização de aporte teórico aos educadores e agentes sociais para que atuem qualificadamente no combate ao aquecimento global. Isso se coloca tanto no plano educativo como na implementação de agendas ambientais e projetos práticos (conservação de florestas, redução da pegada ecológica, energia, construções verdes, consumo sustentável, reciclagem, agricultura sustentável), na redução de nosso impacto no meio ambiente e na influência de políticas públicas que contribuam com a construção de sociedades sustentáveis.

Esse encontro estabeleceu como ações prioritárias: 1 Mapeamento de ações, projetos e programas de EA no país e o estabelecimento de conexões entre seus resultados e a mitigação do aquecimento global; 2 Formação de formadores; 3 Inserção da EA em documentos, programas, fóruns e negociações que definem as políticas públicas de Mudanças Climáticas nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

O documento indicou também que a EA deve aprofundar o debate junto à sociedade e governos, promovendo questionamentos e apresentando propostas articuladoras que agreguem conhecimento local às novas tecnologias, e estimulem o acompanhamento das ações de gestores e parlamentares.

Em setembro de 2009, o OG realizou em Brasília a "Oficina sobre EA no contexto das Mudanças Climáticas", contando com quarenta participantes de universidades, sociedade civil organizada e representantes de instituições governamentais, onde foram discutidas as necessidades de:

• expandir o número de ações educativas, em nível local e regional, a partir das ações propostas nas Conferências e do Plano Nacional;

• produzir, ampliar e disseminar materiais didáticos adequados, cursos de formação docente e debates sobre questões pedagógicas, principalmente em relação ao que se pretende ensinar e

aprender com relação à problemática;

• adaptar e desenvolver programas educativos que incluam temas da diversidade regional, como o caso do Brasil, e sobre o modo de vida urbano e sua lógica de insustentabilidade; • criar espaços educadores de educação formal e informal para que a educação, em diferentes estágios, contribua para o pensamento crítico e a habilidade para resolução de problemas em direção à meta da construção de sociedades sustentáveis e para fazer frente às mudanças climáticas;

• implementar políticas públicas efetivas e integradas de meio ambiente, educação ambiental e educação;

• estabelecer acordos internacionais e apoio e recursos a programas de mitigação e adaptação ao aquecimento global, de acordo com as realidades e vulnerabilidades a que as populações estão expostas;

• desenvolver parcerias efetivas na elaboração de programas e projetos com governos, universidades, redes e movimentos sociais, para manter e fortalecer a mobilização social e a disseminação de informações sobre as mudanças do clima;

• desenvolver algumas práticas individuais e coletivas de enfrentamento e mitigação dos efeitos das mudanças como: mudanças pessoais e grupais, nos padrões de consumo; aprofundamento teórico-metodológico sobre o tema; desvelamento dos jogos de interesse por trás das abordagens do problema na mídia e sociedade; articulação intra e interinstitucional para organização de ações coletivas e participação cidadã; desenvolvimento de atividades e materiais didático-pedagógicos para a abordagem desse problema (Deboni, 2006).

O NEGACIONISMO

As desinformações têm prejudicado o debate sobre as mudanças climáticas. Há uma campanha de negacionismo que está presente nas mídias sociais na tentativa por parte das indústrias de combustíveis fósseis de deturpar essa discussão e lançar dúvidas sobre a veracidade da ciência, porém, está cada vez mais claro que a crise climática não só é real como é grave e para enfrenta-la vamos precisar de muita comunicação de qualidade e informações científicas e é nesse contexto que educadores devam trabalhar arduamente na conscientização dos alunos sobre essa questão tão absolutamente urgente, com a interdisciplinaridade.

Por maior que sejam as áreas verdes existentes no Brasil, a velocidade com que as queimadas, o desmatamento, a poluição dos rios com garimpos ilegais e os dejetos químicos e orgânicos e o lançamento de gases na atmosfera, essas áreas se dissiparão com uma velocidade inimaginável se não houver decisões drásticas governamentais e, principalmente educativas.

O ACORDO DE PARIS

No ano de 2015, no “Acordo de Paris”, onde a reunião de vários países discutiu a urgência de se manter metas de contensão de poluentes, o Brasil se comprometeu a manter a meta ambiciosa de 37% até 2025, 47% até 2030, porém estamos na contramão, pois não temos políticas públicas rigorosas para combater as irregularidades.

Estamos em uma era de revolução de dados que impedem qualquer alteração ou negacionismo. Emissões de gases do efeito estufa são medidos por satélite e são mostradas imagens onde se encontram queimadas ou não e que são mostradas para o mundo e o Brasil está com uma imagem muito negativa em relação aos outros países.

As empresas precisam pressionar os órgãos governamentais, sejam quais forem os espectros políticos para melhorar nossa imagem.

A balança comercial do Brasil está atrelada a commodities, principalmente agrícolas e minerais e 60% são exportados para a China e a China já anunciou recentemente que pretende ser autossuficiente na produção de soja até 2024 e em minério de ferro até 2025, portanto, tem que haver uma preocupação sobre o comercio de nossas commodities. Há uma necessidade de transformar esses bens em produtos de maior valor agregado e embutidos na sustentabilidade.

Temos uma matriz energética muito limpa, sejam hidroelétricas e eólicas e está havendo uma expansão considerável nos captadores de energia solar nas residências e indústrias.

O Brasil tem que fazer valer dessas energias para se posicionar melhor no mercado. Não é opção, é Urgência.

A ANSIEDADE CLIMÁTICA

Existe uma ansiedade generalizada relacionada às mudanças do clima. Uma grande parcela da juventude, seja no Brasil ou em países mais desenvolvidos está sofrendo de ansiedade climática, pois os dados apontam esse temor e os efeitos já podem ser sentidos.

É perceptível entre as gerações o apetite de uma produção sustentável. Estamos na era da hiper conectividade e hiper transparência, fazendo com que as pessoas passem a perceber cada vez mais o seu papel e seu poder.

Existem cada vez mais, movimentos nas periferias sobre a conscientização climática em função do acesso maior, não só à educação ambiental, mas também à tecnologia da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Organização Meteorológica Mundial mostra em documento que a temperatura aumentou

mais rápido nos últimos 50 anos, ou seja, desde 1.970, do que em qualquer outro período nos últimos 2.000 anos e que a influência humana é o principal impulsionador do derretimento das geleiras, desde a década de 90,como exemplo, podemos observar o derretimento do gelo marítimo do ártico.

O Acordo de Paris, visava segurar o aumento da temperatura global até o fim deste século, abaixo de 1,5º, no entanto, o cenário nos mostra que não será possível.

Se as emissões não forem controladas teremos grandes tragédias ambientais.

Para que as providências sejam tomadas deve haver um empenho urgente dos profissionais da educação no sentido de conscientizarem os jovens a cobrar das autoridades, medidas emergenciais, com bases científicas, no combate à essa tragédia anunciada, bem como promover debates entre a sociedade, a família e a seus descendentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Formando Com Vida - Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola.** Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

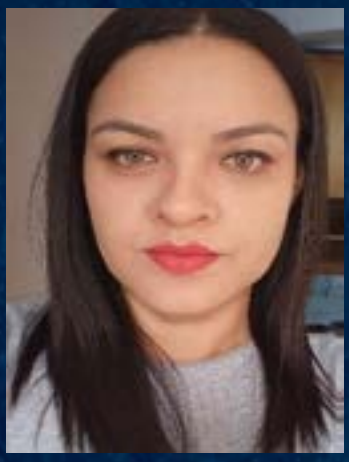
DEBONI, Fábio. **Debatendo alguns mitos e chavões da Educação Ambiental (EA) brasileira**. 2006

FRAGA, Jonhanny Mariel Leal; BRUNO, Flávio Marcelo Rodrigues Bruno. **O Acordo de Paris: as evidências sobre o clima e a construção de um pacto global de combate às alterações climáticas**. In: MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. **Meio ambiente: gestão, preservação e desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020

SILVA, R. W. C.; PAULA, B. L. **Causa do aquecimento global: antropogênica versus natural. Terra e Didática.** v. 5, n. 1, p. 42-49, 2009.

GONÇALVES, Calos Walter Porto. **Os (Des)caminhos do Meio Ambiente.** São Paulo: Contexto, 2014

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



REGIANE ALEXANDRE DA SILVA
Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Universidade Paulista - UNIP (2014); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa e Língua Portuguesa - na EMEF João Pedro de Carvalho Neto.

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema consciência fonológica e sua principal contribuição no processo de alfabetização. Dessa forma foram feitas buscas em livros, artigos e revistas científicas para melhor entendimento do que há de mais atual sobre o assunto que se mostrou relevantes para os pedagogos que estão dando início como profissionais da educação em seu trabalho com crianças nas escolas. Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho foi escrito para a leitura de futuros profissionais da educação que desejam entender um pouco mais sobre a consciência fonológica e como a mesma pode ser desenvolvida com seus alunos, por meios de métodos e práticas pedagógicas muitas vezes aprendidas na Universidade, mas nunca postas em prática.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Fonológica; Educação Infantil; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é o primeiro passo para que a criança possa seguir com seus estudos por toda a vida. É nos primeiros anos escolares que o professor terá a possibilidade de desenvolver todas as habilidades presentes em uma criança. É nessa fase também, que se dá início ao processo de alfabetização, quando a criança terá o primeiro contato com as letras e com o sistema de signos.

Dessa forma, é preciso que haja um acompanhamento maior e mais preocupação no momento de alfabetizar, pois o que a criança aprende nos anos iniciais será levado para os demais anos, se tal ensino for falho ela terá grandes dificuldades na escrita, leitura e até mesmo na fala.

É por isso que houve a necessidade de se tratar de tal assunto com o fim de adquirir mais conhecimento sobre a questão da consciência fonológica que o educador deverá estar apto a desenvolver nas crianças da Educação Infantil, ou seja, fazer com que a transferência de unidades

fônicas do oral para a escrita ocorra de maneira fácil e natural à medida que avançam nos estudos.

O objetivo geral do trabalho será o de apresentar a consciência fonológica como fator importante no processo de alfabetização. Já os objetivos específicos serão os de: fazer uma contextualização sobre o tema; falar sobre o processo de leitura e alfabetização nos anos escolares iniciais; o papel do pedagogo diante da formação da consciência fonológica na criança.

Para a elaboração e pesquisa do trabalho são necessários o uso de alguns métodos, que facilitam a vida do aluno pesquisador no momento de recolher os materiais que servirão de apoio para o referencial teórico.

O PROCESSO DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

Pode-se dizer que a linguagem e o brinquedo se desenvolvem ao mesmo tempo e influenciam-se reciprocamente. Piaget considera que as crianças não herdam capacidades mentais prontas, apenas o modo de interação com o ambiente. Desta forma, as atividades intelectuais visam à adaptação do sujeito ao ambiente, sendo uma construção gradativa. No que se refere à leitura, esta é algo que deve ser bem explorado no desdobrar da vida acadêmica das pessoas, a proposta é verificar como ela se insere nas séries iniciais, e como é reforçada durante o ensino fundamental.

Pois o ato de ler não é uma atividade que a criança domine de forma natural ou que aprenda sozinha, faz parte de um processo de ensino aprendizagem no qual o professor será o mediador alfabetizador. O educador tem papel fundamental nesse processo, já que quanto mais cedo se iniciar o incentivo à leitura, maiores são as chances de criar um cidadão que não abandonará o hábito de ler.

A criança que tem acesso a livros, quando crescer saberá diferenciar a leitura de boa qualidade, da leitura de má qualidade, mas, para isso, necessitam do auxílio da escola. Seguindo esse pensamento Lajolo afirma que: Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]. (LAJOLO, 2005, p. 7)

Por isso é que se deve pensar na escola como um espaço que tem a necessidade de preparar as crianças para exercerem cidadania. Se a leitura possibilita que as crianças e jovens assumam o seu papel de forma mais eficaz, a mesma deve ser estimulada. Por isso é primordial que a escola tenha projetos de leitura que incentive o aluno a buscar conhecimento, pois, na maioria das vezes, estes têm contatos com livros apenas na escola, como afirma Maria Helena Franco Martins: “Principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende ler e escrever, e muitos têm talvez sua única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos.” (MARTINS, 1984, p.25).

Na sociedade em que vivemos é de imensa importância o “saber ler”, pois tudo depende de leitura, porém, ler, principalmente nos primeiros anos da escola é uma atividade tão importante quanto à produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante como afirma Gagliari (1994): “No mundo em que vivemos é mais importante ler do que escrever”. Tal afirmação pode ser mais bem

compreendida quando nos deparamos com a forma como as pessoas escrevem nas redes sociais, a escrita de acordo com a gramática não é necessariamente obrigatória desde que o leitor possa entender o que tal mensagem significa. Carvalho e Mendonça enfatizam que:

> A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um "fio da meada" que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao "ler nas entrelinhas", compreender os subentendidos, os 'não ditos', à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou interrelações entre informações que não estejam explicitadas no texto. (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p.21).

Nesse sentido, para que o aluno possa desenvolver-se plenamente na leitura e interpretação devemos pensar no Ensino infantil como a melhor época para instigar tal hábito. O Ensino fundamental como aquele quedará continuidade ao hábito de ler e finalmente o Ensino Médico como aquele que comprovará a eficiência do trabalho integral de leitura que os professores realizarão ao longo dos anos com o aluno.

O que nos faz pensar que a prática da leitura é um trabalho a longo prazo, que não deve ser abandonado, é uma tarefa passada de um professor para outro que terá a missão de fazer com que seus alunos continuem lendo e adquirindo conhecimentos que o tornarão um leitor crítico em vários aspectos da vida. Como já sabemos, a escola é um dos lugares onde a criança aprenderá a ler, pelo menos aprender dentro das normas exigidas pela gramática normativa.

Na educação Infantil o professor deverá pensar em alguns métodos e estratégias que tornem a leitura agradável e divertida, já que nessa idade, a criança tem muito mais vontade de praticar atividades relacionadas a jogos e brincadeiras. Freire (2008, p. 22), diz que: "A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca". Por isso, o primeiro passo para que o aluno goste de ler é apresentar o espaço da escola onde se encontra a ferramenta mais importante para o leitor iniciante, a biblioteca. Dentro da própria Biblioteca o professor pode organizar um espaço destinado as crianças que desejam passar seu momento de lazer ou intervalo lendo, o que alguns chamam de Ludoteca:

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

As histórias são um meio pelo qual se pode desenvolver o imaginário infantil, em uma história, além da lição de moral, há ambientes, espaços geográficos, costumes e valores que fazem com que a criança conheça o mundo através do livro e possa formar uma opinião sobre isso. Por meio da história o professor poderá emitir sons que ajude seus alunos a entenderem melhor a questão da diferença entre escrita e fala. Para Cunha (2004) será através da brincadeira que a criança, naturalmente vai desenvolver a sua linguagem. Dessa maneira, a linguagem será aprimorada conforme o interesse e vontade de cada criança em estabelecer uma comunicação com outras pessoas. Outro ponto será a estimulação para que isso também aconteça.

PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA CRIANÇA

Os primeiros anos na vida escolar de uma criança são cruciais, pois é nessa fase que se desenvolvem as capacidades de perceber as relações entre os sons e os grafemas para que se possa manipular os sons da fala em seus componentes menores. Más, é preciso pensar que a consciência fonológica não será aplicada nas escolas e desenvolvida nas crianças se o professor não tiver noção do que se trata.

Por isso, é importante que haja um conhecimento sobre o tema por parte do pedagogo responsável. É preciso que o professor tenha em sua formação pedagógica conhecimento para desenvolver práticas de jogos e brincadeiras. Nesse caso, a criança terá que estar sempre em atividades e ativo em relação às práticas, a ideia é que ela não deixe de se comunicar nenhum só minuto. As brincadeiras deverão fazer com que a criança sinta a necessidade de comunicar-se com os colegas a ponto de aprender novas palavras, assim a prática deverá ser elaborada com fins didáticos de que ao final da aula a criança tenha aprendido novas palavras em sua forma escrita e oral. Para Adams et al.:

> Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam Consciência Fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à Consciência Fonológica das crianças, tiram a fônica do campo do treinamento puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos. (ADAMS et al., 2006, p. 17).

O que há então, é a relação entre consciência fonológica que deverá acontecer à medida que o educador for avançando nos níveis de atividades elaboradas para cada aula. Primeiro a criança irá conhecer os sons, aqueles emitidos pela fala, ou seja, os fonemas, depois o professor vai integrar nos estudos o ensino das letras, os grafemas. Dessa forma a criança poderá entender que há uma diferença entre fonema e grafema, essa é a prática principal para o desenvolver da consciência fonológica, conhecendo primeiro os sons, aprender a escrita e a leitura fica muito mais fácil. O professor será o principal condutor para este processo de aprendizagem e consciência fonológica.

> A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. A relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto da transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. (MULLER, 2002, p. 276.).

Ou seja, além da preocupação em apresentar um bom conteúdo e planejar a “aula perfeita” o professor deve cuidar para que não haja conflitos em sua relação com o aluno. Sabemos que cada fase da vida de uma pessoa apresenta-se complicações, com as crianças não é diferente, haverá aquele aluno que não vai gostar do seu professor por alguma causa desconhecida. Ganhar a confiança desta criança é o primeiro passo, daí podemos ver o brinquedo como um grande aliado do professor na conquista deste aluno e na conquista da formação da consciência fonológica do

aprendiz.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A brincadeira os jogos se apresentam como uma das melhores opções de desenvolvimento da consciência fonológica. O brinquedo serve de suporte para que a criança possa formar ideias sobre o mundo a sua volta, sobre as coisas que toca, as cores, os ruídos. Alguns jogos e brincadeiras despertam o interesse de procurar saber. Uma simples cantiga de roda pode levar a criança a elaborar perguntas, outros jogos tendem a despertar a vontade de imitar. Para Barreto:

> […] brincadeira é a atividade lúdica livre, separada, incerta, improdutiva, governada por regras e caracterizada pelo faz de conta. É uma atividade bastante consciente, mas fora da vida rotineira e não séria, que absorve a pessoa intensamente. Ela se processa dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de um modo ordenado. (BARRETO, 1998 p.15).

Assim a principal característica que define o ato de brincar, são as regras impostas, não deixando de ser uma atividade livre e praticado para o próprio bem-estar. Diante de tal conceito, pode-se pensar no brinquedo como o objetivo utilizado em algumas brincadeiras, por exemplo, a bola de futebol. Já o jogo contém uma definição mais complexa, para Kishimoto citado por Bueno: “O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução.

Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.” (BUENO, 2010, p. 25). Assim, podemos usar como exemplo, os jogos de mesa, jogos de cartas, jogos de tabuleiros. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras que fizeram parte da nossa infância jamais são esquecidos, quando adulto recordamos nosso brinquedo preferido e até as regras de alguma brincadeira que foi rotineira na infância, o fato de um brinquedo ou jogo se tornar uma lembrança sempre presente na infância de uma criança é o motivo pelo qual também apresenta resultados positivos e fixos quando utilizados para aprendizagem.

Pode-se concluir, então, que brincar estimula a curiosidade, torna o aluno autônomo em suas decisões, faz com que haja um maior nível de concentração nas tarefas. Para Campos (2009, p. 20-21) o brincar “é um processo complexo e significativo na construção do universo infantil, pois é por meio destas atividades que a criança recria e inventa novas realidades, construindo e reconstruindo-se em uma incansável estruturação e reestruturação da sua dimensão cognitiva”.

Visto os conceitos de brinquedos e jogos podemos agora, tentar entender a importância do uso destes aparatos pelos pedagogos para a construção da consciência fonológica na criança. Quando se fala em jogos e brincadeiras se pensa em momentos de lazer e de diversão para uma criança, algo longe do contexto escolar, da função de ensinar e educar dentro dos padrões do que se ver como escola, no entanto o que muitos não sabem é que se pode aprender brincado e uma das formas de fazer com que uma criança adquira conhecimentos é através do que ela mais gosta: brincar.

Brincar consiste em jogar com o que tem, pular, se mover de um lado a outro e interagir

com os demais, assim quando o professor desperta no aluno a vontade de brincar, desenvolve também, nele várias habilidades e competências que talvez não poderiam ser descobertas com simples atividades escolares, a consciência fonológica é uma delas. Os primeiros anos escolares, ou seja, o ensino infantil faz parte de uma fase na vida da criança que determinará seu futuro como de sucesso ou de fracasso.

Sendo a brincadeira algo obrigatório na infância, devem ser usadas nos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, os jogos em especial dão a criança a oportunidade de movimentar-se e desenvolver atividades que variadas, reinventando, criando e construindo de acordo com as instruções dadas pelo professor. Além de atividade psicomotora os jogos também, possuem a capacidade de desenvolver as múltiplas inteligências e capacidades, além da linguagem (comunicando-se com o colega) e autocontrole (confiança na realização de tarefas). Para que haja respostas positivas, as atividades devem conter um cunho pedagógico e educativo que tenha em seu final, valores sociais e morais. De acordo com Lev. S. Vygotsky:

> É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do muno adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar […] brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos. (VYGOTSKY, 1991, p.122).

Vygotsky diz que não há brincadeiras sem regras, e por isso que se há regras, há a competição, nesse caso competir é saudável porque ensina a criança a ser cada vez melhor no que faz. Outro ponto importante na elaboração de regras é que também se ensina a importância de se seguir uma ordem dada, ou seja, não só dever ser bom no que faz como deve realizar a atividade dentro das normas estabelecidas. Dando continuidade ao seu pensamento Vygotsky diz que:

> [...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1989, p.130).

Ou seja, além da competição saudável, a brincadeira propicia a criança um contato com o mundo, uma interação com o meio em que se encontra através de um auxílio. O professor tem um papel importante na colaboração para que o aprendiz desbrave os espaços, no entanto o próprio aluno deverá sentir-se livre para fazer suas primeiras escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no presente trabalho e de todos as pesquisas realizadas sobre o assunto todos os fatos analisados sobre o estudo da Consciência Fonológica, no que se refere a leitura e a escrita, podemos afirmar que a intervenção do professor nesse processo de ensino e aprendizagem se mostra de extrema importância, uma vez que será por meio destas interferências que a criança irá se aperfeiçoar na leitura e escrita e ao mesmo tempo estará ciente da sua forma em expressão oral.

Também é preciso entender que a escola em seu sentido geral deverá adaptar o currículo para que haja uma preocupação maior, em relação do ensino da consciência fonológica, pois o que

ocorre é que muitos educadores passam por essa fase de aprendizado da criança sem dar muita importância se ela está aprendendo de forma correta. O foco principal será o de fazer com que a criança entenda que nem sempre a fala equivale à forma escrita, e tal ensino deverá ser bem explicado e ficar claro para que haja um avanço nos estudos sem falha nesse processo de conscientização.

É por isso que se faz necessário uma conscientização por parte do corpo diretivo da escola como forma de integrar e preparar o profissional pedagogo para que ponha mais atenção a essa fase da vida e que foque no ensino do processo fonológico, já que tal atitude irá interferir de forma positiva ou negativa no andamento dos estudos dessa criança. Portanto, tal trabalho tratou de fazer um levantamento bibliográfico sobre um tema importante e que carece de mais estudos por parte daqueles que veem o estudo da consciência Fonológica importante para o enriquecimento da prática pedagógica e para o futuro dos alunos que dependem de um bom aprendizado no início da sua vida escolar.

É por isso que dedicamos um capítulo somente a questão do incentivo à leitura por parte do pedagogo e por parte da escola, incentivando o acesso a biblioteca, a construção de um espaço para leituras e a contação de história pelo professor. No final temos em mente que, ao professor cabe esse processo de despertar no aluno, desde o início, o prazer pela leitura, e ao mesmo tempo deve ter o cuidado de fazer com que seus alunos tenham uma consciência fonológica bastante desenvolvida ainda nos anos iniciais para que não haja dúvidas na escrita, na leitura e na fala ao decorrer dos anos de estudo que ainda terão pela frente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B.R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação.** Blumenau/Odorizzi, 1998.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica.** Londrina – PR, 2010.

CAMPOS, Nara Fernanda De Campos. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Capivari. São Paulo, 2009.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 4ª ed. São Paulo, SP, Editora Scipione,1994

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados, Cortez, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulo-freire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf. Acessado em: 10 de nov. de 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, Maria Helena Franco. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo - FASB (2014); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016). Professora De Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A formação O presente artigo objetiva analisar o que apresenta a atual legislação educacional brasileira em suas leis, decretos e resoluções, acerca da formação dos professores de Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, é a lei suprema da educação no país e regulariza o sistema educacional, estando abaixo apenas da Constituição Federal. Desde sua primeira versão em 1961 a LDB apresenta determinações sobre formação docente de acordo com o contexto social de cada época em que foram instituídas suas versões. A realidade socioeducacional atual solicita uma formação docente abrangente, menos técnica e mais interativa nos diversos campos: profissional, político e pedagógico. Para embasamento deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Considerações; Legislação; Educacional.

INTRODUÇÃO

O dever do Estado de oferta da educação se concretiza a partir da ação, em especial das políticas públicas. Existe um longo percurso histórico até se chegar ao campo democrático atual. Cabe salientar que a participação da sociedade foi essencial, visto que a educação, em seu sentido amplo, não é apenas dever do Estado e não acontece apenas em espaços escolares ou instituições de pesquisa.

No percurso histórico do Brasil, a necessidade básica de acesso à escrita e leitura foi ampliada para a formação integral do indivíduo e sua preparação para o mundo. A essencial necessidade individual passa a ser coletiva no decorrer do tempo, imaginando-se que a preparação é para o desenvolvimento pleno do cidadão.

A educação é “direito fundamental” descrito na Constituição Federal. Sua importância está

explicita no texto constitucional; porém, mesmo com elevação substancial dos investimentos, a educação ainda passa por inúmeras dificuldades, e os aspectos legais muitas vezes não são respeitados e são tratados apenas como norma programática.

A participação de todos os envolvidos com educação é inegavelmente caminho para evoluir na melhoria da oferta desse direito. A Gestão Democrática, princípio constitucional da educação, precisa ser efetivada; entretanto, a gênese da sociedade brasileira trouxe baixa participação em processos populares, e essa mudança de paradigma ainda tomará um tempo.

Desde a primeira versão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta determinações sobre a formação dos professores, quando em 1961 apresentava que os professores para o ensino primário deveriam ter formação de nível normal de grau ginasial ou colegial (BRASIL,1961, art. 52 e 53). A LDB de 1971 já solicitava que os professores, para o ensino de 1° grau, de 1ª a 4ª séries, fossem formados, preferencialmente, em habilitação específica no 2° grau (BRASIL, 1971, art. 30 e 77).

Dessa maneira justifica-se a abordagem que acerca deste tema no presente artigo, percebendo que há uma cobrança social por formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e acreditando que tal demanda é gerada por uma exigência legal.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, através da revisão dos documentos legais (leis, resoluções, decretos) e de pesquisa bibliográfica, o que determina a atual legislação educacional brasileira no que tange à formação dos professores de Educação Infantil.

Por fim, é necessário esclarecer que, não faz parte dos objetivos deste trabalho, fazer uma análise crítica aos tipos de formação dos professores, cabe aqui apenas analisar o que apresenta a LDB e as discussões acerca do tema no decorrer dos anos, desde a criação da referida lei.

DESENVOLVIMENTO

A LDB (9.394/96) mais recente e em vigor foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 após um longo debate influenciado por forças políticas.

Uma das principais mudanças apontadas por essa lei é a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Qualidade na educação básica é o que se preconiza para a busca do desenvolvimento, como nos diz Demo (2003, p. 45): “Educação básica de qualidade é o diferencial central do desenvolvimento dos povos”.

A qualidade apontada anteriormente decorre, entre outros aspectos, do entendimento de que a formação do profissional, o docente, deve ser integral, com a priorização de teorias e experiências, permeada por intensa reflexão acerca da sociedade que só poderá acontecer através de uma estreita relação entre a teoria e a prática.

O texto original da LDB determina que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art.62).

E, Demo (2003, p. 50) assinala como positiva essa perspectiva de formação em "nível superior" para os docentes que atuam na educação básica e o reforço da "graduação plena", contudo atenta para o fato de que, em parte por realismo, mas, sobretudo sob pressão, continua admitida a atual proposta da Escola Normal, em nível médio, para os professores de Educação Infantil.

Para o autor há aí uma contradição, pois "não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas média" (DEMO, 2003, p. 51).

As disposições transitórias da LDB apresentam que é instituída a Década da Educação a iniciar-se a partir do ano da publicação da referida lei (BRASIL, 1996, art. 87). O § 4º do artigo 87 dessa mesma lei diz, com um aparente erro na redação, que até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço – deveria ser a partir do fim dá Década da Educação.

Tratando um pouco da LDB, é possível verificar que atendem ao seu objetivo de traças as normas e diretrizes gerais para a educação nacional. Ela é o principal instrumento jurídico da área e traz a ênfase do Direito Educacional, com normas de aplicação imediata e outras programáticas.

Instituída pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB promove a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além de estabelecer um processo regular de avaliação do ensino. Seu texto atual e completo está disponível no site do planalto e deve ser constantemente consultado, pois essa lei já sofreu, pelo menos, 15 alterações desde a sua criação.

É importante salientar que o artigo supracitado traz o entendimento de que a partir do ano 2007, só seriam admitidos os professores com qualificação de nível superior.

Em 1999, foi baixado o Decreto 3.276, que instituiu que a formação dos professores deveria ser realizada em nível superior, exclusivamente pelos cursos normais superiores (BRASIL, 1999, art. 3º, § 2º).

O presente decreto trouxe ainda mais sustentação ao art. 87 da LDB ocasionando um grande movimento pela formação em nível superior em cursos de Pedagogia e a estruturação do Curso Normal Superior que habilitaria os professores atuantes, que não tinham formação, a cumprirem a exigência legal.

Surge, então, um debate, restrito à esfera educacional, sobre os rumos dos profissionais que já estavam em atuação. Ainda que o texto legal se refira aos profissionais a serem admitidos, sabe-se do impacto social que traz a exigência por formação superior e do quanto seria difícil para os professores manterem os seus empregos, principalmente no que diz respeito ao âmbito particular.

Diante da dúvida sobre qual deveria ser a formação admitida aos professores após o fim da Década da Educação, profissionais atuantes em escolas de diversas partes do Brasil iniciaram um

processo de pedido de esclarecimento por parte do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES).

Já em 1998 a CES é questionada pela Faculdade de Educação Costa Braga/Instituto de Educação Costa Braga – SP sobre o § 4º do artigo 87 da Lei 9394/96. A consulta destaca o conflito existente entre a disposição permanente contida no art. 62 (que admite a formação em nível Médio) e a norma transitória do § 4º do art. 87(que exige a formação em nível Superior). A solicitação é atendida com a seguinte resposta da Câmara de Educação Superior, que utilizou um trecho do parecer CNE/CEB 5/97:

> Quanto à formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é admitido seu preparo, em nível médio, na modalidade normal (artigo 62). Embora o artigo 87, § 4º, disponha que, ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deverá ter curso superior, a norma específica (artigo 62), se sobrepõe à de caráter geral (BRASIL,1998).

É apenas uma concessão, sem prazo, é verdade, para terminar, mas uma concessão, pois logo após esse artigo, o art. 63 estatui, quando fala dos institutos de educação superior, que essas instituições manterão cursos de formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. (FORMAÇÃO DESEJÁVEL).

A Lei aponta então, sem dúvida, para a formação de docente de nível superior de forma definitiva, admitindo ainda a formação em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Em fevereiro de 2003, a CEB, em resposta à consulta sobre formação de profissionais para a educação básica, da Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas – MG divulga parecer que reconhece:

> Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que se admita, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio (BRASIL, 2003, Parecer CNE/CEB, nº 3).

Apesar dos pareceres divulgados, os profissionais da educação continuavam com dúvidas para interpretar a legislação, o que pode ser considerado natural já que o texto dos artigos aqui referidos tem significados pouco precisos e leva a conclusões ambíguas e de difícil entendimento para leigos, sem experiência em interpretação legal.

Cabe ressaltar que a redação do § 4º, do art. 87 (das Disposições Transitórias) leva ao entendimento que após 10 anos da promulgação da Lei, só teria acesso às funções docentes, aqueles que tivessem formação exclusiva em nível superior. Assim, o Parecer CNE/CEB 03/2003 evidencia que a resposta para os questionamentos está na própria LDB e na Constituição Federal.

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, pratica um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado

de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo.

> As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito tem assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica (BRASIL, 2003, Parecer CNE/CEB n°3).

Em agosto de 2003 a CEB divulga uma nota de esclarecimento distinguindo o permanente e o transitório da Lei, onde é explanado que o artigo 62 faz parte do corpo permanente da LDB, enquanto o artigo 87 integra as Disposições Transitórias, ou seja, tem caráter limitado, prazo estipulado para terminar sem prejuízo para as deliberações permanentes, que continuam em vigor (BRASIL, 2003, Esclarecimento CNE/CEB).

Estes questionamentos e encaminhamentos culminam com a Resolução CNE/CEB 01/2003, de 20 de agosto que “dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências (BRASIL, 2003, Resolução CNE/CEB nº 1)”.

> Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96.
>
> Art. 2° Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.
>
> § 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.
>
> § 2º. Aos docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior (BRASIL, 2003, Resolução CNE/CEB nº 1).

É possível perceber com clareza, a partir de agora, entendendo que o art. 62 se sobrepõe ao 87, que não existe uma obrigatoriedade exigida pela lei para a formação em nível superior aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

É notável que, que, nesse mérito, não houve avanço entre a L5692/71 (BRASIL, 1971) e a L9394/96 (BRASIL, 1996), pois as duas determinações apontam como exigência uma formação em nível médio com habilitação específica.

Contudo o art. 87, embora não esteja no corpo permanente da concepção legal mais recente, configura o avanço da nova legislação.

O texto do §4º do art. 87 (BRASIL, 1996) é marcado por uma intencionalidade, que responde, diante dos avanços pedagógicos, às exigências socioeducacionais da atualidade: formação superior. O §1º desse mesmo artigo define a criação dos Planos Nacionais de Educação (PNE), que devem estabelecer diretrizes e metas para a educação por um período de 10 anos.

Por fim, em 1996, quando a LDB determinou a criação do Plano Nacional de Educação, estabeleceu o prazo de um ano para que fosse encaminhado ao Congresso Nacional. Entretanto, apenas em 2001, começou a vigorar a Lei 10172 que aprovou o PNE, um documento importante para o avanço da educação no Brasil, já que sistematiza as metas a serem alcançadas, inclusive no que tange à formação de professores. O PNE tem grande valor no processo de transformação do panorama educacional, pois sua estruturação originou das ações políticas vindas da sociedade, que reivindicou o cumprimento das disposições legais contidas na Constituição federal e na LDB (BRASIL, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, nota-se que a formação superior de qualidade é condição essencial para a melhoria do ensino no país.

E, a LDB já necessita de uma reformulação para o atendimento das demandas socioeducacionais da atualidade que solicita uma formação mais holística e menos técnica.

Ainda que o nível médio seja a realidade de algumas regiões, não se pode deixar de tentar alcançar a formação desejável. A formação média, Normal, preocupa-se com a qualificação profissional técnica, enquanto o nível superior deve garantir um alcance profissional, social, político e pedagógico.

Por fim, é nítido que na formulação da lei vigente, não apresenta nenhuma colocação sobre preferência pela formação em nível superior. E, sim minimamente o Curso Normal, ou seja, o Magistério no decorrer do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: políticas, programas e ações do governo federal.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3276, de 3 de dezembro de 1999.** Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Esclarecimento CNE/CEB, de 14 de agosto de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EsclarecimentoCEB03_2003.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024- 61>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 151, de 17 de fevereiro de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 01, de 19 de fevereiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 03, de 11 de março de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8035, de 20 de dezembro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MONLEVADE, J. A. C. de. N**ormal de Nível Médio: atual e prioritário, até quando?** Brasília: Andifes, 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?p=13608>. Acesso em: 03 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 8. ed. Campinas: **A**utores Associados, 2003.

______. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMANTA DANTAS MACHADO GOMES
Graduação em Pedagogia, pela UNIP (Universidade Paulista) concluída em 12/2002. Habilitação em Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental, na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós Graduação em Arteterapia na Educação, pela Faculdade Brasil em 2014. Vinte e um (21) anos de carreira do Magistério Público, entre Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

A presente pesquisa busca contribuir com estudos acerca das práticas da psicomotricidade na Educação Infantil, abrangendo o nível de conhecimento dos profissionais da área da educação a este respeito; e como objetivos específicos: abordar o conceito de psicomotricidade e seus aspectos; apresentar as práticas pedagógicas atuais relacionadas a psicomotricidade. A criança ao nascer somente pode distinguir seu próprio corpo do meio que o cerca, posteriormente toma a si mesmo como referência para perceber o que a cerca. Ao passo que movimenta o corpo no espaço recebe informações próprio- perceptivas e externo perceptivas necessárias para interpretar e sistematizar as relações entre os elementos, criando uma representação do espaço. A psicomotricidade também se desenvolve através da manipulação de distintos objetos forma, cores, volumes, pesos e texturas; uma percepção egocêntrica na sua percepção das relações que define com elementos do espaço, proximidade e distancia, ordem e inclusão, continuidade e interrupção, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades; Desenvolvimento; Infantil; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

O presente Artigo desenvolvido, retrata os aspectos relacionados a psicomotricidade na Educação Infantil, trazendo uma revisão da literatura acerca do conceito de psicomotricidade, sua importância para o desenvolvimento infantil e refletindo as práticas pedagógicas que se relacionam com esta área específica em sala de aula e não somente nas aulas de Educação Física.

Verifica-se em diversas literaturas que com o passar do tempo o homem passou a ser compreendido de modo fragmentado, distinguindo corpo e alma. Tal dualismo sempre se apresentou como uma fonte de estudos. Muitas perspectivas românticas buscaram esclarecer a relação entre a mente e o corpo, no entanto, foi a partir de algumas concepções vistas como mais radicais que o termo

psicomotricidade surgiu inicialmente no século XIX, por meio de um discurso médico neurológico, o qual buscou nomear as áreas do córtex cerebral localizadas além das regiões motoras.

Desde então muito tem-se estudo a respeito da psicomotricidade, que se caracteriza de modo geral como uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do corpo em movimento relacionando- se com o seu universo interno e externo, assim como também as suas possibilidades de percepção, atuação, ação com objetos, pessoas e com ele mesmo. Está associada ao processo de maturação, no qual o corpo tem papel de dar origem ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico. Sendo assim, a psicomotricidade é um termo utilizado para conceber o movimento sistematizado e integrado em função das experiências vividas pelo indivíduo, no qual ação é resultado da sua individualidade e socialização.

É através do corpo que a criança descobre o mundo, explora, experimenta, se expressa, percebe e à medida que se desenvolve e o meio disponibiliza condições, ela vai maximizando sua percepção e controle do corpo.

Apesar dos avanços no que tange a concepção da criança, do brincar, dos jogos, e consequentemente do trabalho com os movimentos, verifica- se ainda que muitas escolas possuem métodos e organização de espaço e currículo muito tradicionais, e que por vezes ainda que o discurso na teoria seja de que a criança precisa ser criança e viver tudo que faz parte de seu universo como forma de se desenvolver, é habitual que professores na sua ansiedade por trabalhar os conteúdos planejados acabem por dar menor atenção ao trabalho com os movimentos e até mesmo repreendendo os alunos para que se mantenham sentados, por exemplo (ALVES, 2016).

Diante deste cenário e haja vista a relevância dos movimentos do corpo para que o ser humano tenha a experiência concreta e por meio desta se desenvolva nos aspectos cognitivos, motores e sociais o presente estudo busca responder a problematização: Como a psicomotricidade pode ser trabalhada na educação infantil?

Neste sentido o objetivo principal deste trabalho é verificar como a psicomotricidade é trabalhada nas novas práticas da Educação Infantil. E como objetivos específicos busca- se abordar o conceito de psicomotricidade e seus aspectos; apresentar as práticas pedagógica atuais relacionadas a psicomotricidade; conhecer atividades específicas que poderão ser desenvolvidas na Educação Infantil.

O interesse por abordar questões relacionadas a psicomotricidade na educação infantil, de como é vista uma ação educativa, com vistas a beneficiar o ensino e aprendizagem dos alunos, bem como se esta é atribuída a devida relevância para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que é através dos movimentos que o indivíduo começa a explorar o seu mundo externo e por meio das experiências que se concretizam que constrói as noções essenciais para o desenvolvimento intelectual, justifica- se a relevância desta abordagem em três esferas: Esfera Social: contribuir para reflexão acerca da importância do movimento para a psicomotricidade da criança, colaborando para maior valorização de atividades lúdicas, de atividades que trabalhem a lateralidade, coordenação motora, etc.; Esfera Acadêmica: Disponibilizar embasamento teórico que possa servir para fundamentar trabalhos na área da educação; Esfera pessoal: Justifica- se na intenção de aprofundar os conhecimentos a

respeito da psicomotricidade proporcionando melhores práticas pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO DA PSICOMITRICIDADE

Desde o nascimento devido ao amadurecimento do sistema nervoso e à execução de tarefas diversas com distintos parceiros em situações do dia- a dia, o indivíduo desenvolve seu corpo e os movimentos que este pode fazer.

Os mecanismos que utiliza para orientar o tronco e as mãos em relação a um estímulo visual, por exemplo, são complexos e ativados ao passo que este manipula e encaixa objetos, lança-os longe e os recupera, os empurram e puxam, prende e soltam. Movimentam-se, assumem posturas e se expressam através de gestos, que são progressivamente expandidos (OLIVEIRA, 2010a).

Inicialmente a criança recém-nascida somente pode distinguir seu corpo do próprio mundo que o cerca. Posteriormente passa a ser sua própria referência na percepção de seu entorno e ao movimentar o corpo no espaço, adquire informações próprio- perceptivas (cinestésicas, labirínticas) e externo- perceptivas (principalmente visuais) que são importantes na interpretação e organização das relações entre elementos, criando uma representação daquele espaço como coloca a autora acima citada.

A psicomotricidade também é desenvolvida através da manipulação de objetos de diversas cores, formas, pesos, volumes e texturas. Ao modificar a sua colocação postural conforme lida com esses objetos, diversificando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha vários segmentos corporais com contrações musculares de várias intensidades, e através deste esforço a criança se desenvolve (PICCOLO e MOREIRA, 2012).

Ainda para os autores, se, até aproximadamente seis anos de idade, a criança tem uma perspectiva egocêntrica na sua percepção das relações que estabelece com elementos do espaço (proximidade e distância, ordem e inclusão, continuidade e ruptura, entre outros), a partir daquela idade vai assumir cada vez mais pontos de vista externos de si mesma para compreender o mundo. Ainda de acordo com os autores é por meio de um concomitante de desafios que a criança supera, do contato com vários estímulos, com o meio e outras pessoas que a psicomotricidade infantil se desenvolve. Com relação desenvolvimento da psicomotricidade compreende- se que esta é o conjunto de mudanças de respostas, compreendidas em uma base diacrônica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades motoras, físicas e das atividades dos seres humanos na adequação às variações do ambiente social e físico.

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento motor é realizado por meio de estímulos, respondendo ao meio com movimentos reflexos. No início o indivíduo imita movimento e gestos e por meio da tentativa e erro, bem como da liberdade de movimentos, este ganha e desenvolve habilidades motoras mais essenciais até às mais complexas.

No que tange o desenvolvimento global infantil, as atividades motoras executadas pelas crianças, só terão sentido se oportunizarem em paralelo o desenvolvimento das suas capacidades

físico-motoras e coordenativas, bem como as aprendizagens executas por meio da descoberta do próprio corpo, que estimulam o prazer e o gosto pelo movimento. Ademais, as atividades motoras precisam permitir a socialização do indivíduo a uma cultura motora com capacidade de colaborar para o desenvolvimento integral, bem como de prolongar no decorrer da vida uma lógica de saúde, bem-estar e qualidade de vida (OLIVEIRA, 2010a).

Deste modo, se faz necessário que a criança seja estimulada no desenvolvimento da psicomotricidade desde cedo, haja visto que esta oportuniza primeiramente, o adequado funcionamento e desenvolvimento dos aparelhos e do sistema corporal humano e, como resultado, melhor aprendizado para a vida escolar e social. Tal aprendizagem exige a aquisição de capacidades de equilíbrio e postura, indispensáveis ao deslocamento e exploração do envolvimento; de perícia e manuseio de objetos, essenciais ao trabalho, comunicação, colaboração e convivência, aspectos de uma socialização do próprio indivíduo com os companheiros. Sendo assim o intuito principal da psicomotricidade infantil é colaborar para o desenvolvimento do corpo de do intelecto de uma maneira coerente, por meio da educação do movimento e pelo movimento.

Segundo Oliveira (2015) por educação do movimento entende- se a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora. É através do movimento que a criança absorve e contata com o mundo exterior e toma consciência do seu mundo interior, este faz parte das necessidades fundamentais da vida, porque a criança através do movimento contata e experiência o mundo que a rodeia.

Quanto ao desenvolvimento cronológico da psicomotricidade Ferreira (apud FALCÃO, 2010) afirma que segue- se alguns princípios essenciais, que precisam ser destacados, a saber:

> Desenvolvimento céfalo-caudal: é sistemático e previsto, no qual os ganhos iniciais começam da área da cabeça e avançam na direção dos pés;
>
> Desenvolvimento próximo-distal: vai do eixo corporal as extremidades. Processa- se o controle dos movimentos do tronco para os braços, mãos e dedos;
>
> Desenvolvimento geral para específico: no início movimentos simples e generalizados e posteriormente específicos e complexos (FALCÃO, 2010, p. 12).

O processo de desenvolvimento das pessoas é conservado e assegurado nas relações sociais, sendo que a educação é um dos processos fundamentais de tal relação, e se manifesta como uma intensa dimana da constituição das funções cognitivas superiores, através da interação e cooperação entre as pessoas em distintos meios e circunstâncias sociais e históricas (ALVES, 2016).

As crianças, bem como os adultos manifestam determinados padrões de desenvolvimento do decorrer da vida que são essenciais, independente da cultura, do contexto social e econômico que integram.

Neste sentido, a seguir uma descrição do desenvolvimento psicomotor das crianças de 0 a 5 anos de idade com base nas concepções de Alves (2016); Oliveira (2010a) e Falcão (2010):

1 ano de idade: A partir do nascimento, a criança se mantém constantemente lutando para adquirir domínio do meio e desta forma garantir sua sobrevivência. Nos estágios iniciais de desenvolvimento, a interação básica da criança com o meio acontece por meio dos movimentos. Passando de movimentos involuntários para um maior controle dos mesmos. O ambiente no qual

o indivíduo irá crescer, impactará o desenvolvimento geral a curto e longo prazo do mesmo. Neste período, a criança está provida de diversos reflexos anacrônicos, isto é, movimentos que não são controlados de modo consciente, uma vez que são respostas a estímulos externos que não passam pela área do córtex cerebral. Os reflexos compartilham, com os demais processos evolutivos e com os aspectos dinâmicos da maturação infantil. Arraigado no processo de maturação, estes se desenvolvem, se transformam, adaptam- se os contextos da ocasião, do ambiente, da saúde geral do indivíduo, da sua idade, temperamento, oportunizando o ritmo de seu desenvolvimento psicomotor. Desta forma seu sistema nervoso central está preparado para dar início a uma maturação muito relevante, que será a estrutura de todo o desenvolvimento psicomotor que virá depois.

Os princípios essenciais orientam o desenvolvimento neuromotor, estruturam- se nas leis céfalo- caudal e próximo-distal, por meio destes acontece o processo de mielinização, ou seja, o revestimento celular e das ramificações nervosas de mielina que simplifica a realização das conexões nervosas. Inicia- se na cabeça e gradativamente vai expandindo- se para as partes distantes (os pés) bem como, inicia nas partes mais próximas ao eixo da coluna vertebral e vai para as zinas mais distantes desse eixo (os dedos das mãos e dos pés).

A criança nasce com seus reflexos (de sucção, de preensão, movimentos automáticos, entre outros) e com um sistema nervoso preparado para maturação constante, que oportuniza passar dos movimentos involuntários, representados pelos reflexos, aos conscientes e voluntários que é a estrutura do movimento humano. A constatação dos reflexos ao nascer e o seu desaparecimento mais tarde apontam que a maturação do sistema nervoso central está se desenvolvendo adequadamente.

Através do sistema nervoso central integro a criança passa a ter domínio de três ordens básicas de movimento para sua sobrevivência e interação, de forma efetiva e eficiente, com o meio. Primeiramente deve instaurar e conservar determinada relação do corpo com a força da gravidade, no intuito de alcançar uma postura sentada e em pé ereta, ou seja, a estabilidade. Posteriormente precisa desenvolver habilidades essenciais com a finalidade de se movimentar pelo espaço, a isso dá- se o nome de locomoção. E finalmente precisa desenvolver as habilidades rudimentares de alcanças, segurar e soltar para obter contato significativo com objetos o que denomina- se manipulação.

Os movimentos rudimentares ocorrem acerca dos cinco meses de vida, momento em que o bebê agarra com toda a mão os objetos que alcança e os explora, levando-os a boca. Gradativamente, passa a movimentos mais precisos, avançando de uma preensão em cúbito- palmar difusa, para uma radial e depois preensão em pinça fina, usando o polegar oposto com os quatro dedos da mão, o que faz com que consiga pegar objetos pequenos, e os segure com precisão. A criança usa as mãos para explorar o que a cerca e o seu corpo, podendo coordenar as mãos e desassociar delas os movimentos.

Constantemente seus movimentos passam informações a estas a respeito de como os objetos funcionam, assim como as pessoas que os auxiliam na perspectiva da evolução de suas capacidades cognitivas. Em tal evolução, intervém a maturação do sistema nervoso central, todo o crescimento ósseo e muscular, bem como, as experiências afetivas que a criança possui com os demais e com os objetos.

Ao longo do primeiro ano, costuma- se estudar a maturação do tono muscular (estado de tensão permanente dos músculos), que varia desde uma hipotonia total (pouca tensão muscular), até uma tensão ajustada à situação. Isso faz refletir que no decorrer do primeiro ano de mês o recém-nascido passa grande parte do tempo deitado, não sendo capaz de controlar a cabeça. Sias extremidades ainda são fortemente flexionadas e gradativamente o tono muscular vai se ampliando. Em virtude da maturação do sistema nervoso, ao termino do terceiro mês de vida, mantém a cabeça ereta quando é posto sentado.

Progressivamente ocorre a potencialização dos tônus do seu tronco e da cabeça e, acerca dos cinco meses de vida, é possível manter- se sentada quando posta nesta posição. Nessa fase inicia a exploração do ambiente, por meio do arrastar e engatinhar. Aos sete para oito meses já é possível se sentar sozinha. A cerca dos nove meses consegue ficar em pé apoiando- se e por volta dos dez a doze meses começa a marcha bípede com e sem apoio reorganizando novos ganhos motores para gradativamente e de modo definitivo conquistar a segurança gravitacional.

De acordo com Fonseca (apud FALCÃO, 2010) para a criança conservar- se de pé é preciso que ocorra uma integração das sensações de todos os músculos, tendões e articulações do corpo, inclusive dos músculos do pescoço e dos olhos, por isso, este é um dos acontecimentos mais relevantes e significativos no desenvolvimento da criança.

De modo geral, as sensações advindas do corpo do indivíduo e da sua motricidade interativa, jogo, imitação, vinculação, afiliação, atenção e observação, oportunizam estimular as esferas cerebrais que estão envolvidas na compreensão e uso dos sons (FONSECA, apud FALCÃO, 2010).

Dos 2 aos 6 anos de Idade: a partir dos dois anos de idade a criança passa a ser mais ativa, ganhando maior consciência a respeito dela mesma, o que de certo modo leva a ampliar o seu mundo social e particular.

Neste período segundo Alves (2016), o progresso do domínio do conhecimento do corpo e de suas possibilidades no espaço e tempo são aspectos essenciais a partir dos quais se observam as capacidades da criança, sendo delimitas desde os dois anos de idade até os seis anos. Compreendendo, então o desenvolvimento do esquema corporal (concebido como a representação que a criança tem de seu corpo, de seus segmentos e de suas próprias possibilidades e restrições de movimento e de ação) bem como da organização espaço- temporal.

A edificação do esquema corporal infantil acontece a partir da maturação neurológica, do progresso sensório motor e da associação com o corpo do outro em um espaço e tempo. Esta fase é relevante na evolução da imagem do corpo, sendo este instrumento de inserção da criança na realidade (FALCÃO, 2010).

Ao longo desta fase, a criança é exploradora do meio, usando as aquisições locomotoras adquiridas anteriormente. Esta se movimenta com diversos padrões motores, pois conquistou uma consciência sensorial adicional sobre como o seu corpo trabalha e a respeito de como o universo físico e gravitacional que o envolve atua. Acompanha, manipula, atira objetos longe, empurra e puxa brinquedos, abre e fecha gavetas e portas, sobree desce escadas, aventura- se na exploração do espaço externo da casa, promovendo oportunidades múltiplas a sua psicomotricidade global e fina.

De modo geral, existe uma progressiva dissociação motora, isto é, capacidade motora, permitindo um encadeamento de movimentos. Deste modo, seguindo a classificação de tais habilidades, é possível distinguir entre as de locomoção e de deslocamentos as de não- locomoção e, assim, de estabilidade e equilíbrio, e por fim, a de projeção e manipulação. Sua interação com o universo externo alimenta de modo fundamental a construção de seu universo interior, em outras palavras, a sua própria identidade (OLIVEIRA, 2010a).

Ainda Segundo Fonseca, as explorações motoras e corporais, permitem aos indivíduos aprenderem, como a gravidade trabalha e como as distintas partes do corpo se movimentam e interagem entre si, o que estas podem e o que não podem fazer. Todas estas sensações advindas do seu corpo e de sua psicomotricidade findam por lhes permitir uma ideia de si cada vez mais integrada.

Segundo Le Boulch (apud FALCÃO, 2010) entre os quatro a seis anos de idade, acontece uma harmonização entre o movimento e o ritmo, definindo- se desta forma a dominância lateral, isto é, a simetria imaginária que divide o corpo em direita e esquerda, servindo como base para melhor organização do corpo no espaço.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Como apresentado no capítulo anterior, o desenvolvimento infantil acontece de modo gradativo do decorrer de seu crescimento e de sua capacidade de adaptação das necessidades básicas. Todavia, para tanto é necessário que a criança seja estimulada de formas variadas, por meio do espaço, jogos e o mais importante, dentro de ambiente agradável (KAMILA et al., 2010).

De acordo com Ramos e Fernandes (2011) a psicomotricidade quando trabalhada no âmbito escolar, beneficia o processo de aprendizagem infantil. Porém para que tal fato se concretize, é essencial que os educadores acompanhem as etapas corporais, afetivas e cognitivas. Os autores colocam ainda que dificuldades relacionadas a escrita, podem ser evitadas ou melhoradas por meio de atividades motoras, podendo, inclusive serem exercitados através de jogos na Educação Infantil.

A psicomotricidade quando trabalhada na educação infantil, entre outros aspectos pode: permitir que o indivíduo adquira maior independência, segurança e confiança; Descubra e conheça seu próprio corpo; valorize hábitos de cuidado com a saúde e bem- estar; desenvolva a capacidade de comunicar- se com crianças e adultos; Estabeleça relações sociais para que progressivamente articule seus interesses e percepções; Explore o ambiente de modo curioso agindo de forma que contribua para sua conservação; Brincar e expressar emoções, desejos e necessidades; Usar as linguagens, corporais, musicais, plásticas, orais e escritas em distintas situações de comunicação como forma de expressão de ideias e deste modo colaborando para o processo de construção dos significados (BRASIL, 1998).

Deste modo trabalhar os movimentos corporais permite um abrangente desenvolvimento dos aspectos da psicomotricidade infantil. Ao brincar, jogar, imitar e criar movimentos e ritmos, os sujeitos apropriam- se da cultura corporal que integram. Neste sentido as escolas devem proporcionar um

ambiente agradável no qual os alunos tenham a possibilidade de sentir- se seguros para o máximo aproveitamento do tempo e espaço ofertados, oportunizando que o aluno se arrisque e supere sias inseguranças e experimento novos desafios (BRASIL, 1998).

De acordo com Aquino et al. (2012) evidencia- se que em algumas práticas educativas ocorre determinada imposição acerca da limitação dos movimentos, com uma visão arcaica de que para se conquistar um aprendizado efetivo e disciplinar, o aluno precisa permanecer imóvel e em silêncio por horas. Os autores destacam ainda, que tal exigência, no que tange a contenção motora, estrutura-se na perspectiva de que os movimentos impedem o aluno de concentrar- se e manter- se atento, o que seria prejudicial a aprendizagem. No entanto, tal restrição dos movimentos pode impactar na ampliação de dificuldades de refletor e de manter a atenção.

Para Kamila et al. (2010) a psicomotricidade pode se mostrar como aliada da educação infantil, haja visto sua grande importância nesta fase da vida. A psicomotricidade vai de encontro aos objetivos de desenvolvimento completo do indivíduo em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, uma vez que as atividades psicomotoras contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, imaginação, criatividade, afetividade e socialização. Ademais são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, devendo ser uma das aprendizagens básicas.

De acordo com Oliveira (2010 a) a psicomotricidade é relevante para alfabetização infantil, pois age no desempenho escolar contribuindo na livre expressão.

A atividades psicomotoras precisam ser sequenciais e abranger uma sucessão de movimentos, devendo ter uma meta a ser atingida.

Existe a necessidade de planejamento das atividades, que precisam ser pensadas e reavaliadas continuamente para que o educador compreenda o que se atingiu e o que e como precisa ser aperfeiçoado para melhor desempenho das crianças (RAMOS e FERNANDES, 2011).

Outro fator que merece destaque é a atuação da psicomotricidade como trabalho preventivo. Por meio de sua abordagem pode ser prevenido diversos problemas, como: dificuldades de concentração, dificuldade na identificação de palavras, entre outras relacionadas a alfabetização. (MOLINARI e SENS apud AQUINO, 2012).

De acordo com Aquino (2012) o intelecto é constituído também a partir da atividade física. As funções motoras são indissociáveis do desenvolvimento intelectual e da afetividade. Os elementos psicomotores trabalham diversos aspectos no desenvolvimento infantil, cada um com sua importância. A coordenação motora ampla é a atividade dos grandes músculos e depende da capacidade de equilíbrio da pessoa (OLIVEIRA, 2010a).

Ainda para a autora, na coordenação motora fina, o indivíduo necessita de determinadas habilidades que são indispensáveis para manipular objetos. Precisa saber se movimentar no espaço com desenvoltura, habilidade, domínio dos gestos e instrumentos e equilíbrio. Refere- se a habilidade e destreza manual, na qual é preciso que tenha controle ocular, ou seja, que a visão acompanhe o gesto da mão. Neste sentido, este tipo de coordenação é indispensável para a escrita.

Na educação infantil, o desenho e o grafismo atuam como uma atividade de preparo muito

significativa para a leitura e escrita (OLIVEIRA, 2010a).

Com a lateralidade o indivíduo conquista a noção de direita e esquerda contribuindo para a direção da grafia, dando origem a escrita da esquerda para a direita (MOLINARI; SENS apud AQUINO, 2012).

O equilíbrio é importante para controlar o corpo não somente físico como auxilia a criança no equilíbrio psicológico (BOATO apud AQUINO, 2012).

A estruturação espacial é indispensável para o convívio social, pois, por meio do espaço que a pessoa localiza no meio em que vive, definindo relações entre os objetos, observando, comparando e verificando a semelhança entre estes (OLIVEIRA, 2010a).

A estruturação espacial e a orientação temporal ajudam o aluno nos conhecimentos matemáticos. Para realizar cálculos é necessário reconhecer pontos de referência, posicionar números e sequencia, ter noção de coluna e fileira, relacionar formas para atividades geométricas. Atividades com vistas a estruturação espacial e orientação temporal podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades (MOLINARI; SENS apud AQUINO, 2012).

A orientação temporal pode ajudar a leitura e comunicação. Em um diálogo, são necessários pronúncia das palavras ordenadamente, ritmo e tempo adequado. Para a criança desenvolver a leitura e escrita é necessário o domínio do ritmo, secessão de sons no tempo, memorização auditiva e distinção de sons e durações destes nas palavras. É a orientação temporal que permitirá a experiência de localização dos fatos passados e a capacidade de projeção futura. O ritmo oportuniza maior amplitude da flexibilidade de movimentos, bem como maior atenção e concentração ao passo que se exige da criança uma cadência especifica. A percepção da alternância de tempos fracos e fortes remete a percepção do relaxamento e das pausas (OLIVEIRA, 2010a).

De acordo com Souza (apud AQUINO, 2012) o esquema corporal oportuniza que o indivíduo sinta- se bem a medida em que seu corpo lhe obedece e se desenvolve um domínio sobre ele e quando passa a conhece-lo melhor e pode usá-lo para adquirir maior poder cognitivo. A criança aprende a conhecer e a distinguir seu próprio corpo como um todo e também a sentir suas possibilidades de ação.

A coordenação motora ampla e a experimentação permitem que o indivíduo tenha condições de fazer diversos movimentos simultaneamente, cada membro executando uma ação distinta (OLIVEIRA, 2010a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito difícil não relacionar a criança aos movimentos, pois ao imaginá-las em sala de aula, em casa, nas ruas ou em qualquer outro espaço, certamente virão a mente imagens destas correndo, pulando, brincando e movimentando- se. Crianças são seres muito ativos e que possuem como uma característica muito particular essa inquietação, talvez, porque esse seja um aspecto também essencial ao seu desenvolvimento.

A aquisição da escrita e leitura que se inicia na educação infantil, requer dos educandos um concomitante de habilidades complexas, nas quais o processo exige que este opere em vários e diferentes níveis de representação, inclusive o aspecto motor. Apropriar-se da escrita implica na compreensão de sua aplicabilidade, funções, na capacidade de atribuir graus distintos de significações e executar correspondências entre fonemas e grafemas, e deste modo, para a alfabetização acontecer as habilidades perceptuais e motoras são indispensáveis e precisam ser concebidas como pré-requisitos fundamentais.

A legislação que norteia a educação infantil refere- se ao respeito à dignidade e aos direitos das crianças considerados na sua diversidade, além dos aspectos sociais, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, na busca por atender o direito de brincar, como modo peculiar de expressão, reflexão, interação e comunicação na infância. Neste sentindo, o trabalho realizado pelos professores da educação infantil deve voltar-se a finalidades específicas, socialização dos indivíduos, desenvolvimento das capacidades motoras, da fala e de inseri-los em universo letrado, além de considerar as experiências.

O trabalho com movimentos é umas das prioridades na educação infantil, pois se faz necessário trabalhar as destrezas corporais, entre elas o equilíbrio, coordenação motora ampla e fina, a orientação espacial e ritmo. Neste contexto, a educação infantil, precisa beneficiar o desenvolvimento integral do indivíduo, fazendo com que este desenvolva uma percepção positiva de si, ajudando na descoberta do próprio corpo e de suas capacidades, definindo relações afetivas com os demais, e respeitando as diferenças.

Desta forma, pensar e realizar atividades que trabalhem os diversos elementos da psicomotricidade é importante porque tem vistas ao desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos e físicos. Além disso é importante que o professor ou psicopedagogo embasado nos teóricos que abordam o assunto desenvolva de forma criativa atividades que se relacionem com o cotidiano do aluno, para que este sinta- se estimulado e para que a sua realização tenha significado.

Nesta fase é relevante estimular o aluno a despertar a curiosidade sobre o que o cerca, fazendo-o agente transformador de seu meio. Trabalhar a psicomotricidade é importante para que se desenvolvam capacidades fundamentais para a efetiva organização corporal, que contribui para continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **A infância e a psicomotricidade. A pedagogia do corpo e do movimento.** Editora Wak: Rio de Janeiro, 2016.

AQUINO, Mislene. 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. Jan/dez. 2012.

Brasil/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF; 1998. vol.3.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.** Educação em Revista, Belo horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KAMILA, Ana Paula. et. al. **A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil.** Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente v.1, n.1, p. 30-40, maio-out, 2010.

MARIA, Talissa Lara Crispim Santi. **Desenvolvimento Psicomotor de alunos da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2012.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia.** Petrópolis: Vozes. 2010a.

PICCOLO, Vilma Lení Nista; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Telos, 2012.

RAMOS, Camila Siara; FERNANDES, M. M. **A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, v. 15, n. 153, 2011.

ROSSI, Francieli. **Considerações sobre a psicomotricidade na Educação Infantil.** Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas. MG, Brasil. n.1. maio 2012.

OS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

SÉRGIO MARCITELLI PEREIRA
Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Assunção em 2002; Licenciatura Plena em Pedagogia Faculdade Politécnica de Sumaré em 2011; Docência do Ensino Superior na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2015; Professor de Ensino Fundamental II e médio - Matemática - na EMEF Soichi Mabe da Rede Estadual de São Paulo, Assistente de Diretor de escola na Emef Mario Fittipaldi da rede Municipal do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre os jogos como estratégia no ensino-aprendizagem para a disciplina de matemática no Ensino Fundamental. Destaca a importância de se priorizar processos pedagógicos que incentivem a curiosidade, a criatividade e o raciocínio matemático do aluno a partir de atividades lúdicas, articulando teoria e prática. Sugere os jogos matemáticos como instrumento para o ensino das operações matemáticas, uma vez que para jogar, é necessário que o aluno utilize estratégias, amplie e aperfeiçoe suas habilidades e o raciocínio lógico. Os jogos também possibilitam um ambiente agradável na sala de aula, favorecem a comunicação, proporcionando momentos prazerosos e a troca de experiências. Analisando a bibliografia e também as experiências em salas de aulas, conclui-se de que é necessária a discussão de métodos de trabalhos diferenciados, que melhorem o desempenho dos alunos promovendo uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Matemática; Raciocínio lógico.

INTRODUÇÃO

Os jogos são ferramentas que podem ser utilizadas para aprender Matemática, e deixando para traz o ensino tradicional que se baseia na apresentação do conteúdo pelo professor, e listas de exercícios repetitivos e poucos desafiadores.

Este artigo tem por objetivo geral mostrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem da matemática na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos incentivar a curiosidade, a criatividade e o raciocínio matemático do aluno com jogos e outras atividades lúdicas, articulando teoria e prática; aliar o ensino tradicional de matemática com um ensino mais atual que desperte no aluno o prazer de entender a matemática.

Justifica-se este artigo pelo fato de que o Jogo Matemático concilia a atividade lúdica com

a aprendizagem, proporcionando interesse do aluno pela disciplina. Nesse contexto perguntam-se como os jogos e as brincadeiras podem estimular cognitivamente o processo de aprendizagem da matemática?

A forma como os conteúdos são tradicionalmente apresentados, isto é, em que o professor se limita a escrever definições e exercícios no quadro, não desperta o interesse dos alunos, que copiam e resolvem mecanicamente sem compreender a aplicabilidade dos conceitos. Para modificar essa prática, o professor precisa buscar metodologias novas que devem demonstrar o sentido e a funcionalidade dos conteúdos, tornando a informação significativa.

Dessa maneira, pretende-se estudar o jogo como uma metodologia que contribui para diminuir a dificuldade dos alunos na compreensão e interpretação dos números.

Esse artigo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas com base em autores que são autoridades na área como Grando, (2000), Smole, (2007), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O PAPEL DA MATEMÁTICA E A BNCC

A Matemática que a Proposta da BNCC descreve é aquela onde as ideias, as estruturas e os conceitos são desenvolvidos como ferramentas necessárias para organizar e compreender os fenômenos dos mundos mental, social e natural. Além disso, e principalmente, a Matemática a serviço de uma melhor compreensão da realidade com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para uma intervenção cidadã e critica nesta realidade.

O jogo se torna uma grande ferramenta na medida em que desperta estímulos ao interesse dos alunos, em buscar novas descobertas.

A matemática, pela BNCC, não é só constituída por números, operações e formas geométricas: é, também, um jogo, uma linguagem, uma forma de ver e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um campo de desenvolvimento de múltiplas habilidades.

É importante que o aluno consiga relacionar as ideias matemáticas e os significados das atividades entre diferentes temas matemáticos e as demais áreas do conhecimento em situações do cotidiano. Pois, a Matemática é hoje uma ciência presente no cotidiano dos alunos e que necessita ser tratada de maneira significativa, atrativa e agradável.

Infelizmente muitos professores, alunos e a própria comunidade acreditam que a matemática é assimilada de forma mecânica e memorizada, um conhecimento que não muda. Essa ideia não pode ser aceita porque no campo da matemática não existe um único caminho a seguir que possa ser denominado o melhor. O professor deve apropriar-se de diversas possibilidades de trabalho para construir a sua prática e contribuir para o conhecimento do seu aluno.

Segundo a BNCC (2018) as atividades envolvendo os jogos, permitem ao professor refletir sobre alguns pontos importantes do conhecimento do seu aluno, tais como: a compreensão: facilidade para entender o processo do jogo assim com o autocontrole e o respeito a si próprio. A facilidade:

possibilidade de construir uma estratégia vencedora. A possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar. A estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses.

O jogo se torna uma grande ferramenta, na medida em que desperta estímulos ao interesse dos alunos contribuindo para a sua aprendizagem.

Ainda, segundo a BNCC (2018) o estudo desses números não poderá, no entanto, restringir-se apenas a esses aspectos, deverá incorporar situações que permitam a compreensão das regras do cálculo com os inteiros, pela observação de regularidades e aplicação das propriedades das operações com os naturais. Com isso, a resolução de situações-problema com números naturais racionais e inteiros permite, neste ciclo, a ampliação do sentindo operacional, que se desenvolve simultaneamente à compreensão dos significados dos números.

OS JOGOS COMO RECURSO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Desde cedo os alunos entram em contato com a matemática através de situações do seu cotidiano. É comum que eles se deparem com situações como: perda de pontos em jogos; em painéis de elevadores; de anúncios em TV/rádio/jornal, noticiando temperaturas abaixo de zero e até mesmo em tabelas de campeonatos de futebol (saldos de gols). No entanto, quando se inicia a aprendizagem do conteúdo de matemática, geralmente, os alunos são cercados de dificuldades, sem contextualização, e não se aproveitam a bagagem que possuem.

Quando o conteúdo trabalhado em sala de aula é transmitido através de um jogo, o aluno consegue visualizar de maneira produtiva o que lhe é apresentado. E com o manuseio (ação) o aluno age sobre o conteúdo, despertando interesse e tornando-se agente do seu próprio conhecimento.

A utilização dos jogos em sala de aula promove uma estimulação cognitiva e os alunos aprendem analisar regras, estabelecer relações e adquirir conceitos matemáticos. Segundo Smole (2007) o jogo cria em sala de aula uma situação prazerosa e significativa.

O jogo é uma ferramenta educacional, uma atividade interativa que proporciona aos alunos novas possibilidades de resolução, criação de novos problemas é também um suporte metodológico que possibilita ao professor resgatar e compreender o raciocínio do seu aluno.

Atualmente, pesquisas na área da Matemática demonstram maiores preocupações com a criação de instrumentos matemáticos capazes e conectados com a realidade na qual os alunos estão inseridos, (GRANDO, 2000).

Soares (2000) relata que jogar faz parte do universo da criança, é algo natural a ela e podemos utilizar esta ideia para usar os jogos na sala de aula, como um recurso a favor da aprendizagem escolar.

O objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, visando à motivação dos alunos e conceitos matemáticos (GRANDO, 2000).

> É necessário realizar os mesmos jogos várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo. Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo. Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo. Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou. (SMOLE; DINIZ E MILANI, 2007 p.12).

Almeida (1974) relata que conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habitualmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma dose de brincadeira transformaria o aprendizado, em um jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso.

> Quando propostas atividades com jogos para os alunos, a reação mais comum é de alegria e prazer pela atividade a ser desenvolvida "– Oba! Que legal! ". O interesse pelo material do jogo, pelas regras ou pelo desafio propostos envolvem o aluno, estimulando-o à ação (GRANDO, 2000, p.26).

Acredita-se que, só o fato dos alunos se sentirem motivados pela proposta do jogo, já é um ponto positivo e favorável para que ocorra a aprendizagem. O jogo desenvolve no aluno a capacidade de questionar, buscar diferentes soluções, repensar e avaliar suas atitudes, encontrando soluções para alcançar os resultados finais.

> Quando se propõe os jogos nas aulas de matemática não se pode deixar de compreender o sentido da dimensão lúdica presente na proposta de trabalho. Para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que o jogo seja envolvente, que os alunos se encantem e sejam desafiados, criando o próprio desejo de realizá-lo novamente (SMOLE; DINIZ E MILANI 2007, p. 10).

Segundo Rizzo (1999, p40), o jogo motiva, e por isso é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio, através de sua ativação. O desafio por ele proporcionado mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptações a situações problemáticas.

Conforme Borin (2004) a ajuda dos jogos nas aulas de matemática possibilita ao aluno enfrentar as dificuldades que possa ter em relação à aprendizagem de matemática. No jogo é impossível ter uma atitude passiva e como a motivação é grande, constata-se que os alunos melhoram seu desempenho e também passam a ter atitudes positivas frente a seus processos de aprendizagem.

AS AÇÕES DOS ALUNOS NO JOGO

Segundo Smole, Diniz e Milani (2007, p.10), o jogo em sala de aula quebra a rotina de um ambiente pelo qual entram apenas livros, cadernos, lápis, etc. Este aspecto lúdico do jogo nas aulas estimula o surgimento de situações-problema, cuja superação exige do jogador aprendizagem e esforço na busca por sua solução.

Os erros cometidos nos jogos ao serem revistos estimulam que os próprios alunos planejem melhores jogadas, adquirindo novas ideias e novos conhecimentos.

"No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para quem joga, no sentido de ver o erro como algo definitivo ou insuperável" (SMOLE; DINIZ e MILANI, 2007, p.10).

> É na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser vencido pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua confiabilidade enquanto jogador, e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades, para evitar uma próxima derrota. O "saber perder" envolve este tipo de avaliação. (GRANDO 1995, p.42).

O jogo favorece o empenho da criança, não apenas pelos objetos que o compõem, mas também pelo desafio das regras estabelecidas por uma condição imaginária.

Grando (2000) descreve que desde os anos iniciais da vida de uma criança, elas passam parte do seu tempo brincando, jogando e realizando atividades lúdicas.

> Ao inserir o jogo nas aulas de Matemática como uma ferramenta metodológica, os alunos se divertem, sente prazer, tem o desafio de buscar soluções, além da disputa benéfica com o outro que lhe possibilita estar junto a uma situação diferenciada, aprendendo a batalhar com novas jogadas. (GRANDO, 2000 p.19).

Segundo Soares (2008) quando o aluno se envolve no jogo, não se distrai com conversas paralelas, ele desenvolve concentração e cautela, pois sabe que sua participação é essencial para uma boa jogada. Conforme Bordin e Bisognin (2012, p.49), o aluno jogando na situação de disputa em ser o vencedor, na elaboração de estratégias e no diálogo com colegas compreende e estabelece relações entre o conteúdo inserido no jogo e a realidade que o cerca.

De acordo com Grando (2000) situações que favoreçam ao aluno uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio devem ser valorizadas no processo ensino-aprendizagem de Matemática.

O autor diz que para o aluno uma partida de resultado não satisfatório leva-o a refletir e analisar sobre suas estratégias adotadas para o jogo, possibilitando assim a verificação da necessidade de corrigir os procedimentos para uma nova partida. Quando o aluno participa desta atividade ele se torna participativo, concentrado, atento, elabora hipóteses enquanto se interage, estabelecendo soluções alternativas, se adéqua as normas e regras do jogo.

E segundo Smole, Diniz, Milani, (2007) tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de problematizar, investigar, refletir, analisar regras e jogadas estabelecendo relações entre os elementos do jogo e conceitos matemáticos, possibilitando assim uma situação prazerosa e significativa nas aulas de Matemática e no processo ensino-aprendizagem.

A TROCA DE CONHECIMENTO NO JOGO

O jogo pode ser utilizado como um facilitador para a aprendizagem, com diversas possibilidades, como a construção de conceitos e a memorização de processos, pois a sua repetição pode ser mais agradável do que a resolução de uma extensa lista de exercícios.

De acordo com Miorim e Fiorentini (1990, p.7), os jogos "[...] podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades".

Os jogos estimulam a socialização e aprendizagem e os alunos participam de discussões em grupo, onde aprendem a interagir com cooperação, respeito e receber críticas.

> Os jogos, especialmente aqueles em grupo, criam as condições necessárias, de cooperação mútua de reciprocidade, essenciais à construção de esquemas, gradativamente mais sofisticados, de construção de soluções inteligentes. Propiciam e estimulam a criança a considerar pontos de vista diferentes do seu (RIZZO, 1999, p.43).

Através do jogo em grupo o aluno é incentivado a ver o ponto de vista do outro.

> Podemos mesmo afirmar que, sem a interação social, a lógica não desenvolveria plenamente, porque é nas situações interpessoais que ela se sente obrigada a ser coerente. Sozinha poderá dizer e fazer o que quiser pelo prazer e pela contingência do momento; porém em grupo, diante de outras pessoas, sentira a necessidade de pensar naquilo que dirá que fará, para que possa ser compreendida (SMOLE; DINIZ e MILANI, 2007, p.11).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): “a participação em jogos de grupos representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico”.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam:

> O ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 1998, p.26

Durante a realização do jogo, os alunos se ajudam, esclarecendo dúvidas e regras, planejando as melhores jogadas, e aprendem trabalhar em equipe.

> Na relação mútua pode estar à conexão entre o processo de ensino e da aprendizagem, pois nas conversas, discussões e descobertas com os colegas é que ocorre o amadurecimento das informações, a transformação de saberes e imagens, fazendo com que ocorra a abstração necessária para a construção do conhecimento matemático. (BORDIN E BISOGNIN, (2012, p.50).

Com a competição, o aluno parte das suas necessidades de criar estratégias para vencer no final do jogo, superando suas próprias deficiências.

Para Rizzo (1999, p.42), o jogo estabelece relações de interdependência no espaço e no tempo. Implica a construção do agir, em lidar com critérios e regras. O jogo em grupo estimula, de forma acentuada, a construção de esquemas inteligentes de adaptação.

Na visão de Smole, Diniz e Milani (2007) o trabalho com jogos é uma ferramenta que melhora o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e de sociabilidade entre os alunos, pelo fato de que durante um jogo, cada jogador pode acompanhar o trabalho dos outros, defenderem pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

O OLHAR DO PROFESSOR NO JOGO APLICADO

É muito importante o olhar do professor durante o jogo aplicado na sua turma, pois, é necessário que se tenha clareza e critérios para a escolha e o momento do jogo em sala de aula.

Segundo Smole, Diniz e Milani (2007, p.14) o jogo deve ser escolhido para que os alunos possam compreender conceitos; para desenvolver estratégias de problemas ou para que conquistem determinadas habilidades para o processo ensino-aprendizagem.

O professor é elemento integrante da aplicação do jogo, como: observador, organizador, questionador, desafiador, um elemento mediador, entre o aluno e o conhecimento.

> Trabalhar com os jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais possíveis explorações ele permitirá para os alunos aprendam. (SMOLE, DINIZ E MILANI, 2007, p.15).

Trabalhar com jogos exige que o professor conheça o jogo e os possíveis conhecimentos envolvidos. Segundo Smole (2000) ao jogar o aluno constrói muitas relações, cria jogadas, analisa, reflete, e através dessas atitudes criadas o professor deve criar ações didáticas para explorar o jogo.

Segundo Rizzo (1999, p.49) a responsabilidade do educador é ensinar a pensar, estimular a construção de esquema inteligente e geradores de solução, produzindo e oferecendo para isso desafios à imaginação e a criação de soluções.

É importante o planejamento do jogo por parte do professor, ter os objetivos claros que justifiquem seu uso em sala de aula. Inicialmente deve-se ter a exploração lúdica, para só depois ter a exploração didática (SOARES, 2008).

A metodologia deve ser adequada ao nível que está trabalhando, e principalmente apresente uma atividade desafiadora, capaz de gerar conflitos cognitivos no aluno, despertando-o para a ação, para o envolvimento com a atividade, motivando-o ainda mais.

> As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivados durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (KISHIMOTO, 1996, p. 96 Apud GRANDO, 2000, p. 27).

Grando (2000, p.28) pondera que o jogo, no aspecto pedagógico, se mostra produtivo ao professor, quando procura nele uma ferramenta para facilitar a aprendizagem da matemática, e também para o aluno que desenvolve sua capacidade de pensar, analisar, refletir, compreender, gerar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação.

O jogo fornece subsídios para a sistematização dos conceitos trabalhados durante o jogo; com a análise do erro cometido pelo aluno, o professor pode buscar estratégias para a superação.

> Os jogos encontram-se entranhados no ambiente sociocultural dos alunos e, neste sentindo, evidencia-se a necessidade de respeitar e valorizar os jogos já de conhecimentos do aluno, sejam os tradicionais, seja os que vão sendo culturalmente criados, implicando numa opção pedagógica do professor por eles, aprendendo a observar e ouvir de seus alunos as formas com brincam, como desenvolvem suas atividades lúdicas que propiciariam um importante meio para compreensão, apreensão, desenvolvimento, explicitação, aplicação e generalização de conceitos (GRANDO, 2000, p.34).

A inclusão de jogos no contexto de ensino-aprendizagem resulta em vantagens e desvantagens. As afirmações referidas acima são importantes e necessárias ao processo de inserção do jogo. É de grande importância que, para o professor, os objetivos e as ações a serem desencadeados pelo jogo, estejam claros e planejados.

Para que ocorra o processo de ensino aprendizagem de uma maneira significativa é necessário e importante estabelecer as relações entre a prática vivenciada e a construção e estruturação do novo com o aluno.

Segundo Bordin (2012),

> Quando o professor escolhe trabalhar em sala de aula com jogos pedagógicos ou materiais manipuláveis, deve estar ciente da agitação causada pelos alunos. Essa agitação precisa ser controlada, de uma maneira que haja concentração na elaboração dos conceitos inseridos nos jogos. (BORDIN 2012, p.49),

Rizzo (1999) adverte que alguns cuidados que o professor deve ter quanto a realização dos jogos: Incentivar a ação do aluno; apoiar as suas tentativas, mesmo que o resultado, no momento, não pareça bom; reforçar a decisão em grupo na combinação das regras; aceitar os critérios escolhidos pelos alunos, como quem vai jogar primeiro, por exemplo, evitando inferir na escolha desses critérios; estimular a discussão de ideias entre os jogadores e a criação de argumentos para a defesa de seus pontos de vistas; estimular a criação de estratégias eficientes, discutindo os possíveis resultados; estimular a antecipação dos resultados, no encaminhamento que se der à partida; incentivar a criação e uso de sistemas próprios de operar (ação mental); não intervir nos jogos, esperando estar ajudando um aluno que pareça não ter entendido uma das regras; não estimular a memorização. (p. 48 e 49).

Para complementar esta ideia, Almeida (1974, p.60) relata alguns aspectos básicos e importantes para o professor durante a aplicação e execução dos jogos: conhecer a natureza do lúdico, para não se deixar enganar pelo falso jogo e pelo modismo; conhecer os fins mais abrangentes (educação como um todo), os fins mais específicos (concretizar a aprendizagem) e os meios para que isso ocorra; conhecer profundamente causas e efeitos para possíveis respostas e encaminhamentos; conhecer as formas adequadas de implementação, considerando a adaptação na escola, a organização, o planejamento e a avaliação.

É necessário e importante que o professor tenha segurança e conhecimento sobre o jogo aplicado. Antes de aplicar qualquer atividade aos alunos, deverá se organizar e traçar um plano de trabalho para que não venha decepcionar os alunos por falta de organização.

Almeida (1974) recomenda algumas atitudes para o professor na aplicação dos jogos:

> Ser um “guia” (um dinamizador) enquanto orienta as atividades, e “juiz do jogo”, quando dirige; ser um desafiador, um estimulador da inteligência; ser um problematizador, desafiando os alunos a encontrar soluções para problemas; discutir e analisar com os alunos o porquê e os efeitos do jogo, bem como as reações e atitudes dos participantes; ter consciência do que faz e saber por que faz; motivar, ser com os alunos, trabalhar com eles, mostrar-se sempre firme e seguro, passando-lhes a confiança necessária; ter uma variedade de jogos e técnicas. (ALMEIDA 1974, p.123).

De acordo com Grando (2000) os jogos são instrumentos que podem nos ajudar a desenvolver competências e habilidades, mas que não dispensam a intenção do professor para mediar o desenvolvimento e a consolidação destas.

Por estas razões, é importante que se converse com os alunos sobre suas jogadas, que se compare uma jogada com as outras, que lhe peça justificativa para suas ações, como formas de potencializar os efeitos do jogo de regras no desenvolvimento do pensamento.

O REGISTRO DOS JOGOS

São muito importantes os registros dos alunos, porque esclarece o que foi compreendido e assimilado durante o jogo. Escrever ou expor suas ideias sobre o jogo ajuda o aluno a melhorar suas percepções e refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Grando (2000, p.5) diz que muitas vezes os professores querem usar os jogos em sala de aula, mas não sabem como executar este projeto. Também, nem sempre tem subsídios que ajudem a explorar as possibilidades dos jogos e avaliar os resultados dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem de matemática.

Parte dos professores ainda desenvolve o jogo pelo jogo, deixando de lado a sistematização das estruturas matemáticas subjacentes à ação do jogo, a falta de preocupação em criar reflexões e realizar registros (GRANDO, 2000).

As socializações dos registros em sala de aula contribuem para comunicação e troca de conhecimento entre os alunos.

> O registro pode ser um registro oral (contar a respeito do jogo, esclarecer dúvida discutir estratégias usadas, dar uma dica); um registro pictórico (desenho, esquema), e até mesmo um registro escrito (conclusões e descobertas sobre o jogo, dicas para os colegas sobre como jogar, elaboração de novas regras para o jogo, destacar o que foi difícil o que foi fácil ao jogar, destacar o que aprenderam com o jogo, propor perguntas sobre o jogo e até criar jogos parecidos com o que eles acabaram de usar) (PÉRCIO, 2008, p.59).

Com os registros o professor cria condições de avaliar e auto avaliar, identificando o que está sendo significativo para o aluno, e avaliando seu próprio trabalho.

Smole, Diniz e Milani (2007, p.18) propõem o registro como uma ação didática, que ajuda aos alunos a aprender o que está sendo estudado. Os registros acerca da matemática ajudam de muitas maneiras, estimulando a reflexão, clareando as ideias e contribuindo para as discussões em grupo.

> O registro produzido pelo aluno sem a pressão causada pela prova possibilita maior liberdade para mostrar aquilo que sabe ou sobre o que tem dúvidas. Essa finalidade não pode ser menosprezada ou esquecida. É importante que você utilize as produções dos alunos para identificar suas aprendizagens, necessidades, incompreensões, as origens delas e pensar com eles em forma de superação (SMOLE; DINIZ e MILANI, 2007, p.19).

O jogo se apresenta produtivo ao professor quando se torna um facilitador da aprendizagem, quando desenvolve no aluno sua capacidade de pensar, refletir, analisar, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las, além do desenvolvimento da autonomia e da socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo investigar os jogos como uma ferramenta para o processo ensino-aprendizagem, auxiliando na superação das dificuldades que os alunos apresentam na compreensão e assimilação da matemática. Exemplificou como o professor pode utilizar os jogos para motivar os alunos, desta forma o aluno desenvolve seu raciocínio participando de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, fazendo uso das informações de que dispõe. Deve também verificar

se as atividades estão de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno e se representam um desafio alcançável.

Na busca de pesquisa para a formação do aporte teórico referente ao tema escolhido foi encontrado um grande acervo de pesquisas, livros, publicações, artigos, ou seja, um vasto campo de pesquisas dedicado à defesa de que os jogos contribuem para o processo ensino aprendizagem do indivíduo e a sua utilização na escola de maneira correta e planejada pelo professor, tem como principal objetivo de auxiliar e colaborar na aprendizagem de seu aluno.

Um processo de ensino e aprendizagem significativo em Matemática é aquele em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, enfim, um processo de construção do conhecimento baseado na ação e reflexão e não simplesmente na transmissão e reprodução de informações. O jogo proporciona situações que possibilitam esses diálogos e questionamentos, ele se torna participativo, concentrado, atento, elabora hipóteses enquanto interage, estabelecendo soluções alternativas, se adéqua as normas e regras do jogo.

Percebe-se que os alunos apresentam uma dificuldade de compreensão cada vez maior em relação ao conhecimento matemático, porque não percebem a relação com seu cotidiano. O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações entre o novo e o que já conhece.

Para entender Matemática, é preciso que a aprendizagem seja significativa, que atenda as reais necessidades do aluno e também, que o ajude encontrar respostas para os problemas da realidade social mais ampla. Enfim, é preciso dar oportunidade oferecendo condições concretas para a formação de um aluno criativo, competente e solidário.

A utilização de jogos em sala de aula é extremamente viável para um trabalho diferenciado apresentado por qualquer professor a seus alunos, é uma maneira de trazer o cotidiano para o ambiente escolar, trabalhando conceitos que normalmente são realizados com lápis e papel, deixando as aulas tediosas para os alunos. O jogo oferece uma nova face da matemática, estimulando o aluno ao novo. Em aulas com jogos ocorre uma maior interação entre aluno/professor, aluno/aluno e grupo/grupo, em que um contribui com aprendizado do outro por meio do jogo.

Observou-se que os jogos são instrumentos que podem colaborar no desenvolvimento de competências e habilidades, mas que não dispensam a intervenção do professor para mediar o desenvolvimento e a consolidação das competências e habilidades.

Entende-se que os jogos podem ser utilizados como um recurso de assimilação do conteúdo, como uma atividade avaliativa em que o aluno realiza registro da estratégia realizada para vencer determinado jogo. Enfim os jogos podem contribuir para que os alunos aprendam de forma significativa, possibilitando a compreensão dos mesmos, por meio de inúmeras relações que se estabelecem.

Com isso, espera-se que essa abordagem aos jogos propicie diferentes alternativas para o professor inovar suas aulas, que o aluno possa expandir seu conhecimento, compreendendo e assimilando os conteúdos de forma prazerosa e dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.P. **Educação Lúdica, técnicas e jogos pedagógicos.** 9ª edição. São Paulo: 1974.

BORDIN, M.L.; BISOGNIM. E. **Jogos pedagógicos como elementos facilitadores para compreensão das operações com números inteiros.** Educação Matemática em Revista–RS. Número 13, vol1-pp.47 a 55.ANO 2012.

BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** 5.ed. São Paulo: CAEM/IME-USP,2004.

BOYER C. B. **História da Matemática.** São Paulo, Editora Blushes, 1974.

_____. **História da Matemática.** 7 ed. São Paulo: Edgard Blucher,1996.

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

CAMPOS, Tânia Maria M. **Transformando a prática das aulas de Matemática**. São Paulo: PROEM, 2001.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000.

GRANDO, R.C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP. 1995

KARLSON, P. **A magia dos Números**. Rio de Janeiro: Editor Globo, 1961.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANGILI, Leonardo Milioli. **Os Jogos e os Números inteiros**. Dissertação de Especialista. UNESC, 2007.

PIAGET. J.: INHELDER. B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil. 1998.

RÊGO, R.G.; RÊGO, R.M. **Matemática ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

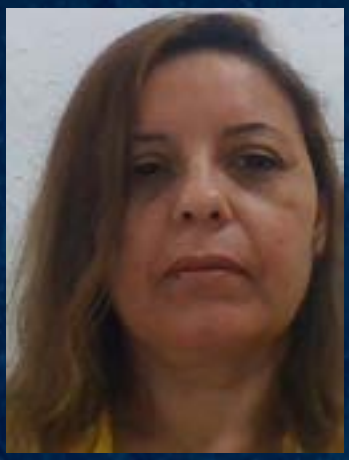
RIZZO, G. **Jogos Inteligentes: A construção do raciocínio na escola natural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2ª edição. 1999.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6º ao 9º ano.** Cadernos de Mathema. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Pércio José. **O Jogo como Recurso Didático na Apropriação dos Números Negativos: Uma Experiência de Sucesso.** Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2008.

TEIXEIRA, S. F. A; VAZ, M. O. **Jogos Matemáticos**. 1ª ed. Goiânia: Gev, 2001.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA



SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO
Graduação em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americana (2000); Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista/Unesp (2011); Coordenadora pedagógica da EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar e interpretar a relação existente entre o uso das técnicas de leitura no ensino de língua inglesa na escola pública e sua repercussão no aprendizado do aluno. Uma aprendizagem significativa e contextualizada é baseada na participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tendo o professor como mediador na leitura e na criação e resolução de situações-problema. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais com textos autênticos e condizentes com as reais necessidades dos alunos, pesquisados no espaço da sala de aula, facilitam o processo de uma educação de qualidade e pode nos servir como referência atualmente. Observando, aplicando diferentes gêneros textuais e analisando os resultados desses, pude demonstrar que é possível a pratica da leitura de língua inglesa na escola pública, utilizando o método construtiva de ensino, promovendo motivação para o ensino de língua inglesa e visando atingir a qualidade na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Zona de Desenvolvimento Proximal; Qualidade; Gêneros textuais; Motivação.

INTRODUÇÃO

Tomamos como ponto de partida para o nosso trabalho a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para LEM – Inglês, que enfatiza a prática do Letramento em suas múltiplas linguagens e a partir de gêneros discursivos em busca da autonomia intelectual, partindo em busca da autonomia intelectual e da reflexão e objetivando a formação cidadã do aluno através da interação e da interpretação do mundo que o cerca, vivenciados quando se expressam de forma oral ou escrita.

Acreditamos que construindo sua autonomia, o aluno desenvolve a capacidade de aprender a língua inglesa.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, estabelecida pela Secretaria Estadual do

Estado de São Paulo (2008, pág. 43), tem como orientação a ênfase no letramento:

> a) Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar;
>
> b) Relações entre forma e uso;
>
> c) Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita;
>
> d) Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais orais e escritos.

Nosso projeto foi desenvolvido no período letivo, iniciando-se em julho de 2011, e encerrando-se em outubro de 2011, com embasamento bibliográfico a partir de leituras realizadas no REDEFOR e de pesquisas sobre aprendizado e técnicas de leitura tendo como foco a verificação da possibilidade de trabalhar a leitura em língua inglesa na escola pública, utilizando o método construtivista de ensino e trabalhando textos autênticos e significativos.

Com base nesses estudos, conversei com a diretora da escola sobre educação com qualidade e elaborei um questionário com 12 questões que foi aplicado a 30 alunos da 6ª série do ensino fundamental II, de uma escola pública estadual, situada na região leste da capital de São Paulo, perguntando-lhes sobre a língua inglesa, seu uso, o hábito de leitura, o que gostariam e ler e como era trabalhada até então. O próximo passo foi separar diferentes gêneros textuais, de acordo com o que foi apontado nos questionários com o objetivo de tornar a leitura mais prazerosa e significativa para eles. Afinal, apresento uma análise da repercussão no aprendizado desses alunos.

Após constatar esse problema, pedi aos alunos que trouxessem as atividades e o caderno utilizados pela professora anterior em 2010, e pude assim constatar que enfocava a tradução de textos, conforme havia mencionado anteriormente, e esses eram, em sua maioria, realmente complexos, o que impossibilitava uma aprendizagem significativa e interessante para eles.

Baseando-se nas respostas dos questionários, verifiquei como se deram os primeiros contatos dos alunos com a leitura, como estes a enxergavam, e como se deu o impacto motivacional para chegar ao próximo passo, que foi separar diferentes gêneros textuais, de acordo com o que foi apontado nos questionários, adotando a leitura em língua inglesa na sala de aula através da utilização das técnicas de leitura, uso de cognatos, de palavras presentes em nosso cotidiano e o uso de inferências, trabalhando com gêneros textuais para facilitar o processo de aquisição e identificação da língua, para poder, desta forma, verificar a evolução no aprendizado desses alunos.

Segundo Vygotsky (1989, p. 104) “uma palavra sem significado é um som vazio, o significado; portanto, é um critério de palavra, seu componente indispensável”.

A interação do ser humano com o mundo físico e social faz com que este atribua significados às coisas e atribua também sentido a elas no decorrer de sua vida.

Nesses 7 anos, atuando como professora da rede estadual, pude vivenciar o medo e as resistências dos alunos em ler textos em língua inglesa e a falsa ideia de que seria impossível ler um texto sem o uso de um dicionário, e de que segundo os próprios alunos, eles deveriam procurar palavra por palavra, como sempre o fizeram. Através desse trabalho, pude mostrar aos alunos que não é necessário, nem impossível entender um texto em língua inglesa, sem necessariamente traduzi-lo o tempo todo.

Feita a pesquisa, as informações levantadas durante a entrevista integram esta monografia, produto final deste estudo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Partindo de minha experiência como professora da rede pública estadual de ensino, pude vivenciar diferentes metodologias de ensino e perceber diferentes tipos de problemas trazidos pelos alunos ao trabalhar a leitura em sala de aula. Percebia que muitos desses não gostavam da língua inglesa devido à grande dificuldade que encontravam ao ler um texto, ou mesmo interpretar um exercício, por acharem que o uso do dicionário era imprescindível para entender o conteúdo dado, já que não utilizavam as técnicas de leitura. Por isso, almejo demonstrar o quanto uma aprendizagem significativa e contextualizada está intrinsicamente relacionada a uma educação de qualidade.

Segundo Freire (1997, p. 96):

> [...] para ensinar é preciso estar comprometido". Para buscar o sucesso na educação o professor deve estar comprometido com o ensinar, tem que estar disposto a enxergar o educando e acreditar constantemente que é possível fazer mudanças (FREIRE, 1997, p. 96).

Devemos enxergar realmente nossos alunos, suas necessidades e anseios, já que somos seres únicos, e pensar na educação desta forma é conhecer nossos alunos, para pensarmos em uma educação voltada a determinado grupo de alunos, com conteúdos selecionados, pensando no que precisam e no que é significativo para eles, pois só assim ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo om Vygotsky (apud, Kato, 1989, p.104) "o significado de cada palavra é uma generalização ou conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar os significado como um ato do pensamento".

Quando aprendemos o significado de uma palavra e a vimos pela primeira vez, ela tem um determinado significado, mas dependendo do contexto, aprendemos que ela pode ter outros significados. O sentido dessa palavra distingue-se de acordo com o contexto de uso da língua, motivos pessoais e afetivos e quem a utiliza.

O autor também cita a importância do ambiente sociocultural e do contato com o outro social no desenvolvimento de indivíduos e do aprendizado. É o chamado conceito de zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes (Vygotsky, 1984, p.97).

Se associarmos o conceito exposto acima ao ensino de língua inglesa, podemos identificar o nível de desenvolvimento real do leitor, seu conhecimento de mundo sobre determinados assuntos e escolhermos textos condizentes com sua faixa etária, interesses, realidade sociocultural e usar a ajuda do par mais experiente ou do professor, interferindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos para que eles tenham avanços mais rapidamente.

Vygotsky trabalha com a ideia de reconstrução, de reelaboração dos significados que são transmitidos aos indivíduos pelo grupo cultural, tendo como mediador o professor e/ou aluno, que exercem papel fundamental como interventor pedagógico, E isso realmente funciona quando aplicado em sala de aula, pois o aluno se sente mais confiante quando trabalha em grupo.

Portanto, devemos considerar diferentes formas de interação social como facilitador da promoção do aprendizado e do desenvolvimento do leitor de língua inglesa, como contato com outros falantes, perguntas dirigidas aos alunos e interação desses.

Aprendemos também quando fazemos inferências, através da percepção do mundo real e utilizando-nos de conhecimentos adquiridos previamente e informações acerca da situação atual.

O USO DAS TÉCNICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Segundo Kato (1990, p.5), “as pesquisas nos mostram que a aquisição da leitura em segunda língua não depende da aquisição da escrita, pois há pessoas que leem muito bem, mas escrevem pouco e vice-versa”.

Ao ler em segunda língua utilizamos algumas estratégias para compreensão do todo, como por exemplo, a inferência, já que raramente paramos de ler um texto e pegamos um dicionário para entender seu conteúdo. Fazemos inferências por pistas contextuais, ou se a pessoa já é uma leitora exímia em sua língua materna, pode valer-se de estratégias procedimentais para compensar essa falta.

Pode-se utilizar também a análise de hipóteses sobre os processos que envolvem a leitura de palavras e “blocos” (chunks), utilizando para tanto a memória. De acordo com Kato (1990):

> Consideremos agora a leitura de palavras contextualizadas. Além da redundância interna da palavra (restrições fonéticas e ortográficas), teríamos a atuação de regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências.

Tanto no caso da palavra isolada como no caso da contextualizada, a leitura tem muitas vezes a característica de uma antecipação seguida de confirmação, uma vez que o conhecimento prévio das restrições acima mencionadas, nos leva a reduzir o conjunto de itens possíveis de ocorrer em determinado contexto, sendo a percepção propriamente dita condicionada e governada por essas restrições. Se o leitor faz uso desse conhecimento, mas não utiliza, ou utiliza insuficientemente, as pistas confirmadas de suas antecipações, ou predições poderão ocorrer no tempo livre: omissões, substituições e até acréscimos. Tal fenômeno observado por Goodman (1060), fez com que o autor considerasse o ato de ter como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”. (Kato, 1990, p.28).

O “estado de consciência” (consciouness), de acordo com Chafe (apud Kato,1990, p.35), se dá através do reconhecimento imediato, quando o conteúdo ou sintagma encontra-se no estado de consciência do leitor, chamado por ele de concept. Esse reconhecimento acontece devido à experiência anterior do leitor com o bloco já lido e interpretado ou ainda quando o concept e os termos vinculados a ele, por estarem presentes no estado de consciência são identificados rapidamente.

Segundo Kato (1990), a leitura pode ser feita de três maneiras:

> 1) Através do resgate instantâneo diante do estimulo devido à existência desse item no acervo de palavras e blocos do armazém da palavra permanente, em sua forma e conteúdo.
>
> 2) Através da resposta instantânea ao estimulo devido à existência desse item no estado de consciência ou memória a médio prazo, do leitor, sem sua forma e/ou conteúdo.
>
> 3) Através da análise/síntese dos componentes do bloco, reconhecidas por um dos três processos aqui hipotetizados (Kato, 1990, p. 37).

Com relação à compreensão e leitura, são apontadas duas concepções: a ascendente (bottom-up), que depende do texto e a descendente (top-down), que depende do leitor. Na concepção ascendente temos o leitor que analisa com cuidado o aspecto visual, sintetizando o significado das partes menores para obter o significado do todo, enquanto que a do modelo descendente se utiliza de conhecimentos prévios e de inferências para fazer predições sobre o significado do texto e os dados visuais servem apenas para reduzir incertezas, sendo que o conhecimento prévio tem papel semelhante ou mais importante que o texto.

Kato (1990, p.64) afirma que “as estratégias adotadas durante o processo de leitura são influenciadas por fatores como: grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura etc”.

Assim, cabe ao professor escolher textos adequados e que despertem o interesse dos alunos, mas sempre tendo um objetivo claro em mente para cada texto escolhido.

Para Smith (apud Kato, 1978, p.64),

> [...] ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra é a melhor estratégia de leitura. Esta envolve mais especificamente formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes.

Para Smith (1978) e Goodman (1967), a estratégia de predição ou adivinhação é fundamental em uma leitura significativa, e ela ocorre, segundo eles, porque a leitura, não envolve apenas o input visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor. É esta interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória do leitor que lhe possibilita antever, ou predizer o que encontrará no texto.

Segundo autores na área de linguística, da psicolinguística e da inteligência artificial são citadas algumas habilidades que envolvem estratégias de vários tipos, como: encontrar partes significativas do texto, estabelecendo relações de sentido e referência entre elas. Estudando a verossimilhança e a consistência das informações para que o leitor possa deduzir o significado e os objetivos do autor do texto.

Também são citados fatores que influenciam as estratégias de leitura, segundo Kato (1990, p. 88):

> a. A maturidade do leitor enfatizada por autores como Goodman e Smith ;
>
> b. A natureza do texto, apontada por Gibson e Levi;
>
> c. O lugar onde o leitor se encontra na fase ou no texto, hipótese minha, desenvolvida em linhas gerais em Kato (1991);
>
> d. O propósito da leitura.

Ás vezes, o leitor também utiliza estratégias de leitura conscientes para entender a informação

a ser encontrada no texto, a partir da leitura do início de cada parágrafo para compreender os objetivos e as conclusões de determinado trabalho. De acordo com Kato:

> Se examinarmos a ênfase dada nos modelos propostos, iremos constatar que, de certa forma, todos eles têm ou tiveram algum papel no nosso ato de ler. Embora os leitores maduros sintam-se atraídos pela visão cognitiva e pragmática, que, parece retratar o comportamento do leitor maduro, é necessário ter-se em mente que com textos complexos e altamente informativos recorremos muitas vezes a uma segmentação sintática consciente e cuidadosa, à leitura vocalizada e até mesmo à tradução (KATO, 1990, p.94).

Também segundo a mesma autora:

> Ao contrário do dicionário comum onde os itens aparecem listados de forma alfabética, acredita-se que no léxico mental, o item lexical não aparece isolado, mas sim dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Assim, o aparecimento de um item no texto deverá ativar outros da mesma área, fazendo o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir desses itens. (KATO, 1990, p.99).

Sempre que lemos um texto em língua estrangeira através do conhecimento de uma palavra ou da compreensão desta, criamos uma rede de relações com outros itens, pois sem esta não poderia haver a compreensão e a aprendizagem, já que estas não acontecem de maneira isolada com itens isolados.

Enquanto as estratégias cognitivas de leitura acionam o comportamento automático e inconsciente do leitor, as metodologias desautomatizam conscientemente as estratégias cognitivas para resolução de situações-problema.

> Brown (1980) sugere algumas atividades de natureza metacognitiva, tais como: explicitação dos objetivos de leitura; identificação dos aspectos de mensagem que são importantes; alocamento de atenção em áreas que são importantes; monitoração de comportamento para ver se está havendo compreensão; engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido; tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão, recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Segundo Kato (1990, p.108) “são duas as estratégias básicas a serem desenvolvidas, tais como: estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura, monitoração da compreensão, tendo em vista esse objetivo”.

Uma das falhas apontadas por Kato no ensino de leitura seria a falta de objetivos claros para a mesma, que faz com que a criança consiga atingir apenas a compreensão vaga e geral, respondendo apenas às perguntas a que está acostumada na escola.

A autora também sugere que a escola oriente atividades de leitura com o objetivo de oferecer situações-problema em que a criança possa aplicar as estratégias de leitura, valendo-se de pistas gramaticais, semânticas, conhecimento prévio e raciocínio.

O professor deve ser criativo e utilizar sua experiência para ativar o conhecimento prévio do estudante e da situação de aprendizagem para a partir dessas dar atividades significativas para que a criança utilize e desenvolva sua capacidade cognitiva e metacognitiva.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a verificação do problema de se trabalhar a leitura na escola escolhida e de constatar

o material trabalhado pela professora anterior, que era baseado na tradução de textos desconexos e descontextualizados, apliquei um questionário para levantamento dos dados respondidos pelos alunos e das principais dificuldades apontadas por esses em relação à leitura em língua inglesa.

Os 30 alunos pesquisados relataram que o uso do dicionário em sala de aula era frequente e que quando perguntavam algo à professora, ela mandava que procurassem no dicionário, não faziam uma leitura prévia, verificação sobre o assunto ou conhecimento de mundo do aluno.

A maior parte deles respondeu que tem contato com a língua inglesa ao assistir a filmes, ouvir músicas, acessar internet ou jogar vídeo game.

Após a aplicação do questionário, da observação dos alunos e seu nível de conhecimento, selecionei diferentes gêneros textuais, sendo escolhidos textos autênticos para poder assim trabalhar as técnicas de leitura, valendo-se do conhecimento de mundo do aluno e do conhecimento prévio, para que esse pudesse avançar gradativamente em sua capacidade cognitiva e metacognitiva, conforme as situações-problema que lhes foram apresentadas, contando com a ajuda do par mais experiente e da mediação do professor.

O trabalho priorizava o conhecimento de mundo do aluno, destacando o conhecimento prévio e a interação entre os participantes através do conceito vygotskiano de Zona Proximal de Desenvolvimento.

As atividades de ensino-aprendizagem foram planejadas com a utilização de textos vivos e condizentes com a realidade social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo lido alguns autores citados anteriormente que trabalhavam com técnicas de leitura e gêneros textuais, interessei-me pelo trabalho com leitura, focada na contextualização.

Pude constatar a resistência não somente dos alunos, como também de professores de inglês da escola pública, que ainda acreditam no método tradicional de ensino, e têm medo ou não sabem como adotar o método construtivista de ensino para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada de ensino.

Objetivei compreender a partir do problema com a resistência com o ensino de língua inglesa, mais especificamente o medo da leitura na língua trabalhada, os motivos que levaram os estudantes a pensar que não conseguiriam ler e entender textos em inglês.

Olhei os cadernos do ano anterior de alguns estudantes e pude observar que o método de trabalho da professora anterior era a tradução de frases ou textos desconexos e descontextualizados. Questionei-lhes sobre as dificuldades encontradas para ler textos em língua inglesa e sobre suas preferências por determinados gêneros textuais ou práticas de leitura dentro e fora do contexto escolar.

Para tanto, utilizei portfólios individuais e em grupo para melhoria das atividades propostas, com produções escritas e orais, para que o aluno busque sua autonomia, tendo o professor como

mediador ou o trabalho com a ajuda do colega.

Evidentemente, não tive a pretensão de resolver o problema contemporâneo educativo com esse esboço apresentado. Almejei discutir a relação necessária entre a facilitação do ensino de leitura em inglês e uma aprendizagem significativa e com qualidade, quando as conquistas do nosso tempo oportunizam e demandam a competência do prazer de aprender, de pensar, de conviver e de refletir, mas pautados e pensados de acordo com a realidade da escola e do aluno que se tem. Essas conquistas da humanidade são os fundamentos para transformarem a escola em um lugar de debate e de diálogo, em um espaço social, um lugar de celebração da aprendizagem, onde se vive o encanto do sempre novo, no processo de permanentes equilíbrios na construção da emancipação humana.

Observados os trabalhos expostos acima, a conclusão foi de que os estudantes sentem-se mais seguros ao lerem e participam mais quando lhe são feitos questionamentos sobre o texto lido e o gênero escolhido, utilizam até mesmo inconscientemente as técnicas de leitura para entenderem o contexto apresentado e gostam do trabalho conjunto para solução de problemas, sentem confiança no sentido de participarem da aula e com o trabalho do professor, que prima pela qualidade em sua sala de aula. Alguns ainda não gostam de inglês, mais deixaram o discurso de que não entenderam nada ou de não realizarem as atividades propostas.

Finalizo, afirmando que o trabalho com gêneros textuais nas práticas de leitura é reconhecido por esses que dizem que agora estão aprendendo com mais facilidade, e todos os fatores expostos anteriormente, provam o quanto uma aprendizagem significativa e contextualizada propicia uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1953/1979/1997) **Os gêneros do discurso.** In: M. Bakhtin (1979). **Estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes.

BROWN, A. **Metacognitive development and Reading** . In: Spiro et al (orgs.) Theoretical issues in reading comprehension, New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOODMAN, K. S. **Reading a physicolinguistic guessing game**. In: D. Gunderson (org.) **Language and Reading**. Washington Center for Applied Linguistics, 1970.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

SMITH, F. **Reading.** Nova Iorque, Hplt Rinehart and Winston, 1978.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

SUELI FERREIRA DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo em 2009, e-mail: suelifstulipa@gmail.com.

RESUMO

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Sendo que, a mesma, deve ocorrer antes dos 18 anos de idade. O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de alunos em sala de aula, falta de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Aprendizagem; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Há uma complexidade muito grande para diagnosticar uma pessoa que tem deficiência intelectual, ainda mais quando é criança em idade escolar, de acordo com Antunes (2001) nessa fase é facilmente confundida como doença mental que é o caso da psicose, psicose precoce. Tratando-se de um assunto que engloba vários outros aspectos, é facilmente mal interpretado pela sociedade uma vez que há vários tipos de deficiência, e muitas pessoas sofrem uma série de preconceitos por muitas outras que nem conhecem a dificuldade encontrada na sua vida.

Percebe-se que nossa cultura é muito preconceituosa, desde os primórdios de nossa civilização, as pessoas que tinham alguma deficiência já eram excluídas, em cada época os estudiosos avançavam em suas pesquisas cada vez mais equivocadas sobre o assunto, trazendo assim apenas malefícios

para os familiares e o deficiente. Ainda sabe-se pouco sobre o assunto, tornando-se necessário um olhar de totalidade e muita pesquisa em cada caso. O que atrapalha muito ainda é a falta de orientação das pessoas, que vêm acompanhando essa criança desde a escola principalmente, quando os alunos inteligentes são bons, e os que têm dificuldades sofrem Bullying por serem ruins (BARRETO, 2002).

Os autores Batista e Emuno (2004) acreditam que a grande maioria das crianças que são deficientes mentais sofre atrasos cognitivos, elas vão demorar mais para aprender a falar, andar, e exercer atividades necessárias no seu cotidiano.

Ao se basear na explicação da medicina para as prováveis causas das pessoas que têm deficiência mental entre as causas mais comuns encontram-se as condições genéticas, como por exemplo, o caso de genes anormais herdados pelos pais. Durante a gestação a mulher também corre o risco, se for alcoólatra, ou se adquirir alguma doença durante a gravidez, que possa ser prejudicial para o desenvolvimento do embrião. Até mesmo durante o parto se a criança permanecer por um determinado tempo sem receber oxigenação necessária, pode acarretar sequelas por toda a vida.

Analisando historicamente a deficiência, temos a idade contemporânea que é marcada pela consolidação do capitalismo, o desenvolvimento industrial, consolidação do regime democrático em meados do século XIX, assim como, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia em meados do século XX. Taz também um grande marco na história dos indivíduos com deficiência, pois percebeu-se, que não mais as epidemias, anomalias genéticas e guerras são as responsáveis pelo número crescente de pessoas com deficiência. Pois uma nova demanda emergia, sobretudo, vítimas das péssimas condições de trabalho e insalubridade.

Entre os avanços importantes, podemos destacar, por exemplo, as ajudas técnicas (cadeiras de rodas, bengalas) e, sobretudo, no sistema de ensino de cegos e surdos que foram aperfeiçoados. Grupos se organizaram na busca pelo reconhecimento dos direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência, consequentemente, a luta pela equiparação dos direitos e promoção de ações afirmativas que possibilitem a maior participação desses indivíduos na sociedade.

Frente a isso, surgem estudos importantes direcionados aos indivíduos com deficiência, que corroboram para a efetivação do processo inclusivo. Entre eles podemos destacar o estudo de Vygotsky que diferentemente dos outros pesquisadores, direcionou sua pesquisa não na deficiência em si, mas nas habilidades que os indivíduos com deficiência possuíam e que formariam a base para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Este novo posicionamento nos induze a afirmar, ainda, que de forma aparente, como pontua Vygotsky (1997, p. 76): “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo”, ou seja, seu olhar diferenciado focava a condição humana do indivíduo e não sua deficiência, o que caracteriza-se até hoje como um grande diferencial do processo inclusivo. (LURIA, 2001)

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da socie¬dade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho".

E conforme a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

O reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa com deficiência como parte constituinte de nossa sociedade, traz a necessidade de refletir sobre todo o processo de inclusão deste no contexto social, e o direito a Educação, leva-nos a buscar estratégias que assegure não só o acesso dos estudantes com deficiência as escolas, mas, sobretudo, sua permanecia e estratégias que os possibilitem equiparassem em condições com os demais membros dela.

PROBLEMA

Quais os procedimentos pedagógicos indicados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

OBJETIVO

Descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

A educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

> "O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

A proposta de educação inclusiva surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que, além de rever concepções a respeito de ensino, reconsidera a Legislação que a ampara e levanta vários questionamentos acerca do saber e do fazer dos professores, os quais são levados a se questionar a respeito dos saberes necessários para trabalhar com alunos com NEE e de que forma proceder em relação às dificuldades e potencialidades apresentadas nesse contexto.

No caso, considera-se fundamental a formação específica dos professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Acredita-se na importância de realizar estudos com discussões sobre a formação docente na medida em que contribuem para a construção do conhecimento referente à inclusão e o professor reflita em suas práticas pedagógicas nas escolas do ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), "(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação".

No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os alunos com NEE no ensino regular, independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos. Isso visando a promover seu acesso e permanência na classe comum do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola.

Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando

à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos alunos com NEE.

Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

O mesmo autor, também traz exemplos de recursos materiais e recursos humanos para atender esses alunos que são:

> Os meios informáticos que permitem em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e o acréscimo de recursos humanos que é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Essas análises fazem considerar que a educação inclusiva deve ser mediada pelo professor, pois ela depende de como os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam. Depende também do modo como o professor se esforça e busca conhecimentos para trabalhar com seus alunos, colaborando com o processo de aprendizagem desses, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o professor deve buscar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes no processo de inclusão na escola, também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica, entre outros aspectos necessários.

Nessa perspectiva, exploram-se questões inerentes ao tema central deste estudo: a formação do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacando apontamentos da literatura atual acerca dos procedimentos pedagógicos considerados necessários para a adequada efetivação desse processo.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço 12 de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes

comuns.

Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013, p. 38) aponta:

> "A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira critica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres."

Logo, torna-se necessário que os cursos de formação de professores trabalharem conteúdos e experiências com o processo de inclusão dos alunos com NEE contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula (RODRIGUES, 2008). Isso porque, diante da entrada de alunos com NEE nas escolas, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade da prática inclusiva, sobretudo pelo despreparo decorrente da precariedade da formação oferecida em cursos de graduação. Considerando isso, faz-se necessária uma formação continuada desses profissionais para que eles possam trabalhar, no ensino regular, com alunos que apresentam NEE no ensino regular, a fim de que os docentes adquiram novos conhecimentos, exponham suas dúvidas e conheçam como utilizar recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos.

Goés (2002), ao se referir aos cursos de licenciatura, observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com NEE, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno deixá-lo à margem do processo de ensino.

Assim, a autora aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente

do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

> [...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. (MARQUEZA, 2005, p. 7).

Na literatura da área especializada, encontramos diversas concepções e sugestões referentes à formação de professores para favorecer a inclusão de alunos ensino regular, sobretudo considerando as dificuldades que estes relatam sentir quando se deparam com alunos que apresentam NEE em suas salas de aula e avaliam que seus cursos de graduação não os prepararam para atender os referidos alunos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; NOZI, 2013).

O processo de formação deve contribuir para que o professor disponha de conhecimentos referentes aos saberes e fazeres frente à inclusão de alunos com NEE. Diante disso, verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os procedimentos desenvolvidos em sala de aula, especialmente com alunos com DI.

Esses apontamentos levam à compreensão de que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da área da educação, e a maior delas descrita pelos professores faz referência ao que se deve fazer com o aluno em sala de aula.

Por isso, acredita-se que a formação docente para promover a inclusão de alunos dom NEE no ensino regular pode facilitar esse processo a partir da implementação de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura da área especializada, como: conhecimentos necessários para atender às necessidades específicas de cada deficiência; informações acerca do uso de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

> “Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem, que são habitualmente trabalhados no ensino regular. (NOZI, 2013, p. 23).”

Considerando tais necessidades, esse estudo visa a contribuir com conhecimentos a respeito de procedimentos pedagógicos que possam favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular, pois se identifica, na área especializada, que os procedimentos pedagógicos inclusivos em conjunto com outros fatores contribuem para a prática dos professores que atendem os alunos com NEE, inclusive os alunos com DI, por isso é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática, para que se possam analisar os procedimentos pedagógicos inclusivos que podem ser usados para favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Segundo Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos são:

> [...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos. (AMARO, 2009).

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação.

Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode-se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares.

São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensino aprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos na medida em que há objetivos a se atingir. Outros autores, como Castaman (2007) e Figueiredo (2002), apontam que os procedimentos pedagógicos são utilizados por meio de atos e recursos e têm como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam adequados e convenientes ao que se pretende.

As discussões referentes aos procedimentos pedagógicos enfatizam a construção desses para se atingir o objetivo; no caso do presente trabalho, indagasse a importância dos procedimentos para a atuação e formação do professor, pois se acredita que a sua ação reflete na aprendizagem de seus alunos.

Haydt (2000) salienta que os procedimentos de ensino devem contribuir para que o estudante mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando.

Ao se analisar essa concepção, verifica-se que os procedimentos podem favorecer a participação do aluno e a sua aprendizagem. Para tanto, eles devem ser escolhidos de acordo com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor questionar se é coerente ao conteúdo a ser ensinado, se existe condições físicas no ambiente no qual o procedimento de ensino será aplicado, e se são compatíveis com as características dos alunos.

Ou seja, o procedimento de ensino deve se adequar à idade dos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de interesse e estar em conformidade com as suas necessidades educacionais.

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado. Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e

aprendizagem, por isso é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

Rodrigues (2008) relata que a dimensão dos saberes também é composta pelos aspectos pedagógicos que fundamentam possíveis intervenções do professor, como os conhecimentos que envolvem o ato de planejar, avaliar, analisar, registrar e outros, isto é, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao saber fazer do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados os aspectos referentes à deficiência intelectual em escolares, bem como a postura das instituições escolares e profissionais das áreas da saúde e educação. Ressaltando que nos dias atuais, não se pode ignorar qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente no período da infância e da adolescência.

Desta forma, ressalta-se que qualquer transtorno encontrado na fase escolar já pode ser considerado o suficiente para interferir ou prejudicar o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Por meio deste trabalho, observou-se que a educação inclusiva é de extrema importância para a sociedade de forma geral, tanto para crianças deficientes intelectuais como as ditas normais sendo extremamente necessário o convívio social das crianças, afinal tão importante como educá-los é socializá-los, afinal é de extrema importância que as crianças aprendam a conviver com as diferenças. E é nesta linha de pensamento que insere-se o trabalho social no ambiente escolar.

Assim, os profissionais podem atuar tanto com os alunos, quanto com os familiares, de forma a orientá-los e contribuir com as qualificações para que saibam trabalhar com suas dificuldades, e consequentemente, para que aprendam baseando-se nos seus limites, pois, as crianças que tem deficiência intelectual aprendem como qualquer criança, claro que mais lentamente, segundo as suas limitações.

Finalmente um acompanhamento profissional é excepcional para que a criança seja diagnosticada corretamente, sendo que assim ela irá responder melhor ao tratamento, facilitando assim a aprendizagem e o convívio com as demais pessoas.

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

Podemos frente a tudo que aqui foi dito, refletir sobre o lugar que a inclusão vem ocupando em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade, que vem colocando na escola somente, a responsabilidade de tal fenômeno que na verdade é um fenômeno a ser construído por toda uma sociedade em conjunto, onde todos são atores e autores do processo, se implicando nele e, portanto

tendo responsabilidade sobre tal.

Afinal, do que adiantaria esse fenômeno ocorrer de fato dentro da escola, e se ver limitado a este espaço. A inclusão deve ultrapassar os muros escolares e ocorrer em seu sentido amplo e efetivo, dentro e fora dela. Cabe a nós, refletirmos sobre esse lugar e repensarmos principalmente o nosso próprio lugar frente a essa situação. Que lugar como profissionais da educação estamos ocupando frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE. 1994.

GLAT, R. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso. 2007.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN. Disponível em:. Acesso em abr. 2019.

CUNHA, I.; SANTOS,L. **Aprendizagem cooperativa na deficiência mental(Trissomia21)**.Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44. Disponível em:< http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/74/cad5 AprendizagemCooperativa.pdf?sequence=2>. Acesso em: 02 de Dez.2022.

_____**Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In**: **O uno e o diverso na educação**. Marcos Daniel Longuini (organizador)- Uberlândia : EDUFU, 2011. p.75-91.

MANTOAN, M. I. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

MIRANDA, A. A. B. **Análise do atendimento escolar da criança deficiente mental na rede estadual de ensino público,** 2011. (texto xerocopiado).

NOGUEIRA, C. de. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil.** Tese de mestrado. Programa de pós-graduação de mestrado em políticas públicas e formação humana. Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984**.**

QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. O**bservação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Revista da Educação Física.** Universidade Estadual de Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73,2003

SOUZA, M. de. O.; CAVALARI, N. **A importância da inclusão na educação infantil**. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, P i t a n g a, v. 1, n. 2, p. 190 – 201. 2010.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.** Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.: UPF, 2005. p.15-32.

A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2020

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA
Professora de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado

apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Transpomos um momento de grandes mudanças tecnológicas, que afetam diretamente na forma do processo de alfabetização. Hoje em dia vivemos em um cenário no qual muito se fala a respeito dessa inclusão digital e seus benefícios em ser usados em um ambiente escolar. Muitos professores usam dessas ferramentas sejam para uso recreativo, como também para elaborações de aulas e afins.

Tendo em vista esse assunto, fica o questionamento dos desafios que o professor enfrenta com a inclusão de tais tecnologias dentro do espaço escolar, já que, como escola do futuro, não se pode ignorar os avanços tecnológicos que ocorreram nas últimas décadas aos dias atuais.

Diante dessa observação, justifica-se a escolha do tema que trará suma importância para educadores, educandos e para a comunidade. Podendo conhecer melhor os desafios que estão atrelados diante dessa nova era digital que se encontra, dessa forma, a pesquisa contribuirá para o aclaramento de dúvidas a respeito do uso de material digital sendo assim um grande aliado para o processo de alfabetização.

A pesquisa caracterizou-se por um estudo exploratório, sendo que a pesquisa exploratória é um trabalho que envolve o levantamento bibliográfico, dessa forma este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, visando proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, “o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem” (MOREIRA, 1997: p.11).

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

> A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. p. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dado passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

O fato de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social. Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado á tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que esta sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa

aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apesar de toda a subjetividade das avaliações, não podemos nos eximir da responsabilidade de avaliar o quanto o aluno efetivamente aprendeu de determinado assunto. O progresso acadêmico depende do aprendizado linear, caso contrário, o aluno chegará em um estágio muito defasado e não conseguirá acompanhar o raciocínio e o novo conteúdo. Sabe o que realmente conta? Um professor criativo e amável, que tem paciência e percebe quais as diferenças cognitivas de cada um e age para que todas as dificuldades sejam superadas.

A Avaliação é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera.

Avaliar nunca foi fácil. Este texto contribui para a reflexão de nossa prática docente. Rever alguns conceitos sobre “Avaliar”. No contexto acima ficou evidente que a avaliação não é meramente uma forma de quantificar a aprendizagem, mas um processo imbuído nesta. A relação professor/ aluno também é edificada neste processo e o docente deve estar atento às diversas formas de aprender, respeitando a diversidade na turma.

Todos os dias nós passamos por avaliações e ao mesmo tempo avaliamos, portanto, a avaliação no decorrer da aprendizagem é essencial para que possa ter evolução no crescimento escolar, profissional e social, já que, a avaliação é um instrumento e o fator principal para que se tenha a certeza que está havendo o conhecimento e a aprendizagem. Porém a avaliação é uma prática complexa por não ter uma definição, mas sim uma forma de ajudar o desenvolvimento da

aprendizagem do aluno, averiguando os pontos fortes e fracos, para chegar ao objetivo proposto. Onde sabemos que existem outras formas que levam a punição, autoritarismo, retenção e outras que serve de medidas e controles. Todavia, a avaliação é um trabalho minucioso que requer conhecimento quando se trata de avaliar alguém, nos aspectos quantitativos ou qualitativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos e precisa considerar "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" e empregar múltiplos registros. Tais apontamentos, no entanto, ainda geram dúvidas e interpretações equivocadas.

A avaliação tradicional é formal, é única e não há espaço para conflitos e debates ao contrário da avaliação sensível e responsiva que é informal e que admite o conflito, não é apenas consensual. A base do design, ou seja, a base da criação, idealização e desenvolvimento na avaliação tradicional é objetiva e técnica enquanto na avaliação responsiva a base deste desenvolvimento está relacionada aos sujeitos envolvidos. Ainda confrontando as diferenças, na avaliação racional há um prazo estabelecido para o desenvolvimento, para o aprendizado; o papel do avaliador é de testar e estimular os sujeitos a serem testados; e os métodos são objetivos, técnicos, enquanto na avaliação responsiva não há prazo, pois a avaliação é contínua, o avaliador é estimulado pelos sujeitos e suas atividades e os métodos não são objetivos e formais, são subjetivos, não estão centrados em exames ou testes, mas na contínua observação. A avaliação formativa descrita por Scriven (1978 apud Depresbiteris, 1989) seria aquela que fornece informações importantes para a melhoria de um programa no todo como também em partes, seções ou até parcelas do programa que podem ser melhorados.

Afonso (2000) afirma que a avaliação formativa é a avaliação contínua, que pode ser realizada por "uma pluralidade de métodos e técnicas". Estes métodos e técnicas incluem observação livre e sistemática, auto avaliação, entrevista, trabalho em grupo, dentre outras atividades. Perrenoud (1999) utiliza-se desta avaliação formativa para descrever a lógica de uma avaliação voltada para a aprendizagem.

Avaliar é construir e reconstruir o conhecimento. É buscar estratégias que permitem a formação do aluno para sua inserção na sociedade com conhecimento prévios, ou seja, que o aluno tem a condição de prosseguir sua caminhada com a base alicerçada. Para que o sistema avaliativo venha ao encontro da realidade a "rede" precisa contribuir (família, equipe diretiva, professores, SME, conselho tutelar, assistência social, psicólogos ....) cada um cumprindo o seu papel de forma cooperada visando sempre o processo avaliativo de cada aluno.

PROPOSTAS PARA MUDANÇAS

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática, seria discutir avaliação com outros professores da instituição, e se questionarem, o porquê o educando se encontra em determinada maneira e assim, traçar planos e projetos para resgatar a tensão do mesmo. Por fim poderíamos

propor aos professores uma mudança: trabalhar com a avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão.

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

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

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos

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

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

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

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

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completoe a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma

paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos que tem se dedicado a estudar avaliação atrelada a aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe. O curso de formação de professores possui uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas, comumente a disciplina que trata de avaliação é a Didática. Como no curso de Formação de professores, há disciplinas didáticas separadas por segmentos, a cada etapa de ensino o tema avaliação deveria ser trabalhado, contudo pelo que se percebe pouco se dedica a este assunto. Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, inicialmente, que os professores e alunos conheçam a história da avaliação, percebam a diferença de concepções. O segundo passo seria uma autoanálise, onde o professor pudesse se ver na sala de aula, perceber seu comportamento e suas atitudes. E o terceiro passo seria confrontar a realidade com uma possível transformação. Estes passos seriam essenciais para que todo professor pudesse analisar sua prática.

REFERÊNCIAS

BORGES NETO,H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação,1999.

CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira (Org.). **Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública.** Unoesc, Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p.343-360, dez. 2012.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina,**. Daniel Goldin e Rosa MariaTorres. Porto Alegre, São Paulo, Ática, 1996.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília, Editora da UnB,1997.

SILVA, M. H. G. F. **Avaliação de softwares educacionais para o ensino fundamental do auxílio do processo de ensino aprendizagem /seminário de informática e tecnologia,** 1997.

A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DA APRENDIZAGEM; JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES
Especialização em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar pela Faculdade Conectada, Faconnect, conclusão em novembro de 2022; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Iguaçu UNIG, conclusão em dezembro de 2012; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância dos jogos e brincadeiras na escola, e mostrar como essa metodologia didático pedagógica são fundamentais para processo de aprendizagem e de que forma podem ser utilizados no contexto escolar. A partir de pesquisa bibliográfica, aborda-se a estrutura da educação básica, e os benefício decorrentes dos trabalhos com jogos e brincadeiras, bem como o interesse dos estudantes por essa modalidade de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e brincadeiras; Metodologia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é resgatar a importância dos jogos e brincadeiras como metodologia educacional. A compreensão e o desenvolvimento de um novo olhar voltado para formação do educando quando criança e continuar quando chega na adolescência.

Mostrar como esses recursos e métodos didáticos são fundamentais no processo de aprendizagem, criando expectativas, novas habilidades e novas experiências no ensino básico, que compreende desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Por essa razão, os objetivos são: identificar qual é o papel do professor na oferta de atividades e recursos para que possa utilizar os jogos e brincadeiras na Educação Básica, as melhores estratégias de aplicabilidade, bem como os objetivos que se pretende alcançar através da utilização esses recursos no processo de ensino aprendizagem com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem, transformando suas ações e sua integração ao currículo e no contexto escolar.

Para os estudantes a escola passa a ser sua segunda casa, segundo o conceito de Almeida (1984), a melhor escola para o estudante é aquela constituída por seus amigos, onde, compartilha

conhecimentos, fala-se sorrindo, sente-se desinibido, e oferecem tudo de si. Isso não acontece quando o aluno está em sala de aula, pois logo quando entra já se sente desajustado e não vê à hora do sinal tocar para fugir daquele padrão pré-estabelecido a que está acostumado.

É dessa necessidade de inovar o processo de ensino e aprendizagem que nasce a oportunidade interdisciplinar de mudar essa imagem negativa, agregando diversão e interesses despertados elos jogos e brincadeiras.

CONCEITUANDO A EDUCAÇÃ BÁSICA

EDUCAÇÃO NO ENSINO INFANTIL

A história conta que por séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas era uma responsabilidade familiar, principalmente da mãe e de outro membro feminino. Assim que se desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e que, ao atravessar o período de dependência de outros adultos para suas necessidades físicas, teria que ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adultos também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, paparicos superficiais eram destinados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002), o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial aparece também nas denominações das instituições de guarda e educação da infância. O termo francês “Creche” equivale à manjedoura, presépio. O termo Italiano “asilo” indica um ninho que abriga escola materna e foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.

O ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental ganhou destaque na história em 2005, com a lei nº 11.114, ficou determinou que o curso tenha uma duração de 9 anos, antes disso a história nos mostra que o fundamental tinha o nome de secundário e era tratado como segundo plano, tendo privilégio para poucos. Com os novos parâmetros o fundamental tornou se obrigatório para crianças e jovens nas idades entre 6 e 14 anos.

Tenho como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Tem também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, está incluído nesta realidade,

traz em vista a novos conhecimentos e habilidades e a formação como princípio das atitudes e valores e por fim, o fortalecimento dos vínculos DAE família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida pessoal e social.

Só que enfrentamos um problema grave, em pleno segundo pleno século XXI, de acordo com pesquisas realizadas pela UNESCO, constatou que milhões de pessoas estão sem acesso à escola, formando o analfabetismo funcional. Analfabetismo que torna o mal do século na educação fundamental, e pode ser aí que atividades diferenciadas possam resgatar esses educandos.

O ENSINO MÉDIO

O ensino médio tem duração de três anos, é e nesse período que são aprofundados os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, buscando articular o conteúdo com a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Outra função do ensino médio é propiciar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O que permitirá ao estudante concluir a educação básica dominando conhecimentos e habilidades que possibilitem escolher rumos na vida adulta. Ele deve estar preparado para a inserção no mercado de trabalho e para poder seguir o caminho do ensino superior.

Porém e no ensino médio que nos deparamos com o maior número de abandono de educando, sendo um dos dilemas da educação contemporânea a permanência dos alunos, nos bancos escolares.

Com todo esse desinteresse dos adolescentes pela vida escolar, o que gera várias reflexões e quais os caminhos possíveis para fazer com que o Ensino Médio tenha um significado.

As aulas artes terá um fator importante para traz essas reflexões utilizando os jogos e as brincadeiras, resgatando o prazer e a diversão para a vida desse educando.

A ESTRUTURA ESCOLAR

Por conta do crescimento e desenvolvimento urbano vem sendo descaracterizada a partir das construções dos prédios de suas instituições, do mau aproveitamento do espaço físico, do exagero de concreto e cimento e do pouco contato com a natureza.

A autora afirma que há uma preocupação por parte da comunidade e da escola em alfabetizar no sentido do aprender a ler e escrever, sendo que a alfabetização, segundo a concepção do recrear, se dá de corpo todo. Há pouco espaço para as brincadeiras e os fatos não são vistos com o olhar da criança e sim com o olhar dos adultos (CAVALLARI, 2011).

Cavallari (2011) afirma tudo é muito rotineiro, sendo difícil encontrar nessas instituições crianças com os pés descalços, sem camisa, terra para ela se sujar, gramado para ela possa rolar árvores para que possam subir e descer, o imprevisto pouco acontece.

Utilizando as brincadeiras em sala de aula mostramos um exemplo prático de como relacionar alguns conteúdos a vivências em que a criança poderá desenvolver algumas potencialidades, descobrir aplicações para o que precisa aprender, ter liberdade para criar, desenvolver o conteúdo envolvendo a criança ao aprendizado de forma prazerosa. A proposta é ir além do jogo, do ato de jogar para o ato de antecipar, preparar e confeccionar o próprio jogo antes de jogá-lo, pode ser trabalhado conteúdos de diversas

A LUDICIDADE

A recreação é uma atividade muito ligada à ludicidade, resgatar para as aulas de artes, proporciona às crianças e os adolescentes a satisfação, mesmo quando praticada ocasionalmente, atendendo às necessidades físicas, psíquicas e sociais.

Kishimoto (2009) vê a atividade lúdica como a mais antiga, tanto quanto os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Até mesmo nos tempos da Companhia de Jesus, de Inácio de Loyola, já se compreendia o jogo como exercício auxiliar de ensino, despertando interesse para se aprender algo novo. Neste contexto, muitos profissionais devem aprender a diferenciar os tipos de jogos, não só como brincadeira, mas, como forma de aprendizado, dando o verdadeiro valor a esta importante ferramenta de ensino.

O lúdico é uma palavra que vem do latim que significa brincar, e nela se incluem jogos, brinquedos e as brincadeiras, bem como o comportamento de quem a prática, transformando o indivíduo em um ser consciente. A atividade lúdica tem um papel fundamental na formação da criança e do adolescente, podendo ser utilizada como um rico recurso para as práticas pedagógicas nas aulas de arte.

Para Vygotsky (1984, apud KISHIMOTO, 2009), o brincar é a situação imaginária criada pela criança, que muda de acordo com a idade. À medida que a criança se desenvolve, há uma modificação não explícita, quando fica mais velha predomina a regra implícita, e a situação imaginária fica oculta. O pode ser traduzido como a criança na adolescente continua ou pelo menos, gostaria de ter essa brincadeira eternizada em sua vida adulta.

Conforme Piaget (1990, apud RABINOVICH, 2007), o jogo se caracteriza na criança a partir de três formas: exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de construção, a transição entre as três formas. Estas estruturas de jogos serão observadas, segundo sua forma típica de assimilação.

As concepções tradicionalistas de ensinar, que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores essenciais a serem cultivados na escola, não compactuam com jogos e brincadeiras que são uma maneira lúdica, prazerosa e leve da criança construir conhecimento. A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira ou diversão superficial.

O JOGO E A BRINCADEIRA

Refletindo sobre as aulas de artes no cotidiano das escolas nos dias de hoje, principalmente apresentados na escola pública, percebemos que não mudaram nada da escola tradicional do século XIX. Na maioria das vezes temos ambientes escolares com pouco espaço e muito menos estímulo para um ambiente infantil e juvenil.

Na análise de Cavallari (2011), mesmo entre as escolas privadas, são poucas aquelas que permitem aos alunos realizarem atividades em ambientes mais amplos fora da sala, oferecendo-lhes inúmeras possibilidades para brincar. Essas escolas reforçam práticas quase sempre inadequadas, mais preocupadas no desenvolvimento dos conteúdos do que das próprias crianças, impedindo que elas explorem o espaço e o movimento em sua amplitude.

Um jogo ou uma brincadeira para ser utilizado em sala de aula é importante que o professor conheça as atividades, tenha vivência e saiba quais as contribuições que o jogo ou a brincadeira podem oferecer ao desenvolvimento da criança e do adolescente, além, de ter a disponibilidade para utilizá-los.

Seguindo Cavallari (2011), muitos professores apesar de conhecerem a importância das brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Médio, não tiveram a oportunidade de brincar em suas infâncias, por isso não conhecem as regras e não possuem repertórios de brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discorreu sobre a importância da ludicidade presente nos jogos e brincadeiras como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem, visto que são veículos que possibilitam o crescimento e a aprendizagem, oferecendo ao estudante oportunidade de aprender, descobrir, ampliar e explorar o mundo. É importante que se utilize jogos e brincadeiras durante todos as etapas da Educação Básica, pois desperta a curiosidade, a criatividade, cooperação, autoconfiança, a iniciativa para o desenvolvimento da linguagem, da concentração, do pensamento, e não menos importante a socialização entre os estudantes.

Os jogos e brincadeiras ganha novos expectativas utilizando-os como ferramentas didáticas para facilitar a compreensão dos educandos, pois, por meio, deles aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Quando brincam eles vão desenvolvendo as capacidades, suas habilidades lúdicas e as coordenações motoras.

Os professores que não utilizam estratégias lúdicas em sala de aula não sabem que os jogos, brinquedos e brincadeiras, quando utilizados como meio de aprendizagem, favorecem o percurso das aulas, favorecem a aproximação dos docentes e discentes e desenvolve as crianças e os adolescentes, possibilitando um maior entendimento, compreensão e o favorecimento das atividades que o professor está propondo.

Refletido a partir deste projeto, que os jogos e brincadeiras são necessários na vida das crianças

e dos adolescentes por ter uma contribuição no seu processo de aprendizagem, pois estimulam a pensar e ajudam no desenvolvimento psicomotor com o brincar, as crianças e os adolescentes dão significados à sua própria vida, que são representadas e estimuladas, e a imagem da expressão nos aspectos da realidade.

O brinquedo coloca o educando na presença de reproduções, memorização, desenvolve sua criatividade, concentração, cooperação, analisar, ensina a aprender questionar, discriminar e ensina também a respeitar regras. O desenvolvimento cognitivo e social das crianças e dos adolescentes acontece por meio da linguagem e da brincadeira no espaço escolar.

Conclusão com jogos e brincadeiras o processo de aprendizagem ganha uma nova visão, pois estimulam as crianças e os adolescentes a aprender a pensar, não perde a essência da infância, e na manutenção das aulas de artes, criando habilidades e competências. Com o brincar, as crianças e os adolescentes dão significados à sua vida, estimula a representação, expressão de imagens que trará para sua realidade novos aspectos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos para escolas 1. e 2. graus;** projetos. 4. ed. São Paulo: Loyola, p.04. 1984.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, p.67. 2009.

CAVALLARI, V.M. **Recreação em ação.** São Paulo: Ícone, p.68. 2011.

TRABALHANDO O CORPO NA ESCOLA PELA DANÇA

SUZE CORREIA DE MELO
Graduação em Matemática pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco (2002); Professora de Educação Infantil - na EMEI Epitacio Pessoa, Professora do Ensino Médio – Matemática - na EE Álvaro Simões.

RESUMO

Todo sujeito age no mundo por meio de seu corpo, mais especificamente pelo movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. A criança chega à escola com um corpo potente, cheio de vivências e singularidades e, muitas vezes, é imposto a esse corpo uma atitude muito passiva ou que não se apresenta em foco da aprendizagem. Pensando em toda criança numa perspectiva de educação integral, é imprescindível considerar, valorizar e proporcionar um desenvolvimento desse corpo no espaço educativo, de forma que ele seja expressivo e que possibilite a construção de saberes que visem o autoconhecimento, a autonomia e a liberdade de expressão. A dança apresenta-se como meio pelo qual as crianças possam desenvolver esse corpo, sua potência e o seu ser e estar no meio em que vive, de forma única, expressiva e educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Corpo; Linguagem; Expressão corporal; Dança.

INTRODUÇÃO

O ser humano é movimento em tudo o que faz, pensa e sente; ainda que imóveis, o corpo tem movimento interno e externo. Cada respirar, pensar, mover-se faz pelo movimento. As crianças não são diferentes. No corpo os movimentos são ativos em todas as situações e em todos os momentos, dialogando todo o tempo com tudo que o cerca, denotando sentimentos e emoções, segundo Porto (1995). O movimento, carregado de sentimento, denota uma expressão. Expressar não é simplesmente apresentar um movimento, falar de um sentimento, mas apresentar por meio desse movimento os sentimentos em relação ao que se deseja.

O sujeito quando move-se expressa seus sentimentos referentes a algo ou alguém. Duarte (1991) apresenta sentimento como “a primeira impressão que temos das coisas, é uma apreensão

direta do mundo e de nós mesmos ainda não mediatizada pelos símbolos, pela linguagem" (p. 22).

Se o corpo da criança na escola é potente e por ele pode expressar e reconhecer-se, seria a dança um meio para que a criança possa desenvolver esse corpo dentro da escola?

Para refletir sobre essa questão foi feito um levantamento bibliográfico para estudar sobre as diferentes opiniões sobre a expressão corporal, a dança e seu desenvolvimento na escola e suas contribuições no processo de formação dessas crianças. Para tanto foram realizadas pesquisas nas áreas de arte, educação e dança. Na perspectiva de Duncan, citada por Ossana (1988) a dança tem como finalidade a expressão dos sentimentos mais nobres e mais profundos da alma humana. A dança deve implantar em nossas vidas uma harmonia que cintila e pulsa. Esse movimento na dança, mas não somente nela, aparece permeado de sentimentos, ou seja, é uma dança que não se apresenta com caráter mecanicista ou exclusivamente técnico. O sujeito que dança expressa seus sentimentos referentes a algo ou alguém. Duarte (1991) apresenta sentimento como "a primeira impressão que temos das coisas, é uma apreensão direta do mundo e de nós mesmos ainda não mediatizada pelos símbolos, pela linguagem" (p. 22). De acordo com os PCNs de artes, Brasil (2003), a dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, por meio de um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Os PCNs, Brasil (2003), apontam alguns objetivos da escola e entre eles estão possibilitar acesso a recursos culturais relevantes para a conquista de cidadania, de forma a propiciar ao aluno posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, percebendo-se integrante e agente transformador, contribuindo ativamente. Além disso, deve promover o conhecimento do próprio aluno e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Assim, questionando a realidade, formulando problemas e utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica para busca de soluções. Nesse contexto grande benefício é possibilitar ao aluno condições para que ele atinja aos objetivos da educação pelo desenvolvimento total. Bergallo (2006) considera que a educação é instrumento que pode contribuir para a formação de pessoas autoconfiantes, que acreditem em si mesmas, que atuem no mundo de forma participativa, ajudando a construir a sua realidade e dos demais. "Saber que o que se vive é também obra da própria autoria, gera autonomia, o que dá muito mais significado à vida" (p.31).

Baseada nesses e outros autores, o objetivo é gerar reflexões sobre como a dança é potencial ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como apontamentos sobre a forma que ela deve ser trabalhada para que o objetivo seja efetivo e não somente mais uma atividade motora de imitação ou de práticas de determinadas modalidades. A intenção não é apresentar fórmulas, mas gerar reflexões sobre as possibilidades e a importância dessa vivência no ambiente escolar.

O ENSINO DA DANÇA

Fazendo uma analogia histórica, observamos que todos os povos, desde a Antiguidade, cultivavam formas expressivas como as danças, os jogos e as lutas. Como todas as formas de organização social, a dança também foi influenciada através dos tempos, influências do desenvolvimento socioeconômico e cultural dos povos. Nos primórdios da civilização, a dança e o ritmo nos apresentavam as relações entre os deuses e a natureza. Essas manifestações ritualísticas explicavam fenômenos da natureza ou eram expressões em gratidão por uma boa colheita.

Eram esses festivais de cunho educativo, afinal continham em si lições sobre a história da nação, suas esperanças, vitórias e derrotas, e em algumas festas, havia um tempo de oração, meditação, regozijo, muita música, alegria e banquetes.

Quando pensamos em estruturar e organizar ideias ou ações educacionais, precisamos desenvolver métodos que possibilitem melhor aprendizado, onde os objetivos de ensino devem ir ao encontro das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. Ao aplicá-las, devemos observar alguns parâmetros que nortearão as práticas: os alunos, a sua disponibilidade, a sua aceitação, o local em que serão aplicadas as aulas e o respeito ao curso das outras disciplinas. Nunes (2003) traz a ideia de que quando pesquisamos nosso movimento estamos simultaneamente provocando uma reeducação dos sentidos, dos sentimentos e da própria razão, estamos ressignificando o corpo como agente primeiro e principal do processo educativo, de reconstrução da experiência vivida. A questão é como levar essa possibilidade para a escola comum sem deixar que a engrenagem escolar abafe as possibilidades de criação e da liberação que a dança traz, já que boa parte da escolarização se apoia na arte do convencimento e do controle.

A escola tem papel fundamental na realização desse trabalho, devendo dar sustentação ao professor e aos alunos, pois sua função é oportunizar a socialização do saber, permitindo que o aprendizado ocorra de todas as formas possíveis.

> [...]a escola deverá estar sensível ao mundo daqueles que são a maioria: as classes populares e se valer da vontade de fazer chegar a elas conteúdos significativos que tenham relação com sua vida e que permitam a compreensão em si, das coisas que a cercam, e da relação entre ambos (NANNI, 2003, p. 100).

Sentir as emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que fazer, explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelas crianças por meio dos movimentos corporais, entretanto, os professores muitas vezes não as consideram significantes mediante o que denotam entender por ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, segundo Porto (1995). É de fundamental importância que haja um planejamento profundo e consciente dos objetivos a serem alcançados, bem como a utilização de estratégias pluridimensionais que estabeleçam relações entre as demais disciplinas e que permitam ao aluno desenvolver sua personalidade por meio de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal sobre as individualidades e limitações.

A educação desempenha um papel primordial no desenvolvimento integral da criança. Instrumento que oportuniza situações desafiadoras, as quais permitam que as crianças possam

encontrar respostas por si mesmas, para suas indagações, tornando-se pessoas autônomas e críticas. A dança tem uma função pedagógica específica na escola que se traduz na criação de movimentos criativos e de livre expressão da criança. Barreto (2004) traz, ainda, como uma das finalidades da dança na escola permitir a criança evoluir em relação ao domínio de seu corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, formas, superando suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos.

Bregolato (2006) relata a necessidade de as áreas do conhecimento utilizarem a criatividade no processo ensino/aprendizagem. Porém muitos alunos e professores estão automatizados a reproduzirem modelos prontos de movimentos corporais, o que dificulta o exercício da criatividade nas aulas. É necessária uma reflexão sobre o porquê de alunos – e da sociedade como um todo – estarem “fechados” para a autoexpressão (ser autor daquilo que expressa), e como mudar esse comportamento.

Pensando processo educacional, a dança não se resume em aquisição de habilidades, mas sim, contribui para o aprimoramento de habilidades básicas, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo. Segundo os PCNs de artes, Brasil (2003), a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade.

Ainda se equivocam muitos julgando que para ocorrer a aprendizagem, é preciso que o aluno esteja sempre sentado e quieto, porém privilegiar a mente e relegar o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida. É preciso ver o homem como ser total e único que quer aprender de forma dinâmica, prazerosa, envolvente. Freire (1997) aponta que “durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e momentos de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança” (p. 13). Fux (1983) traz a dança como uma linguagem a mais na educação, uma vez que a linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela, porém resultam insuficientes. O aluno imóvel nem sempre está envolvido com o que ocorre na sala de aula, pode estar internamente inquieto, querendo se movimentar porque é insuportável permanecer muito tempo na mesma posição. É fundamental desenvolver a corporeidade em todas as áreas, não nas áreas afins.

> Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes. (FRENEIT, 1991, p. 42).

A educação deve ser global, não apenas visando a um aspecto do ser humano, o que supõe a dança na educação por ser um aprendizado que integra o conhecimento intelectual e a livre expressão do aluno.

O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas. A dança é um momento de interpretação, expressando uma forma muito própria de ver o mundo, as pessoas e tudo o que está ao seu redor.

O educador-artista é o mestre que permite ao educando ser ele mesmo, traçar sua própria trajetória, caminhando nela e construindo-se como um sujeito que tem características, sentimentos e ideias próprias e, por isso, conhece, comunica e expressa de forma única, individual.

> Nas aulas de Dança, as pessoas vão tomando consciência dos seus sentimentos, ideias, sensações e pensamentos, e assim o caminho das técnicas se abrem, permitindo o delinear das formas dançantes [...] elas são a base para o seu trabalho criativo, pois permitem esse trânsito riquíssimo pelo universo da dança. (BARRETO, 2004, p. 59).

DANÇA NA ESCOLA

A aplicação da dança na escola é tão importante quanto às outras formas de conhecimento estético, as artes visuais, a literatura, a música, o teatro, o cinema, o vídeo, entre outras, ou mesmo os conhecimentos lógico-formais, as ciências humanas, biológicas e exatas.

Então, a dança, além de figurar como expressão humana, representa também uma forma de conhecimento estético. E é com base nesta proposição que se justifica a sua importância na educação formal, segundo Brikman (1989), essa visão do estético nos permite propor um trabalho corporal no qual o movimento, a imagem e o ritmo próprios se constituem nos elementos básicos a serem reconhecidos, estimulados e desenvolvidos. Dessa forma, dançar se mostra essencial à formação humana e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado.

Ora, como a dança é um fenômeno que sempre se apresentou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística, ela é uma possibilidade de expressão e da comunicação pelos diálogos corporais e verbais, viabiliza o autoconhecimento, o conhecimento sobre os outros e a expressão individual e coletiva entre as pessoas, conforme Barreto (2004).

Valendo-se desses dados, é possível dizer que a dança como uma manifestação humana no mundo, é uma maneira de vivenciar a corporeidade, integrando o sensível e o racional, o pensamento e a ação, no corpo que é o ser que dança, expressa e comunica. Prossegue, então destacando diferentes sentidos e motivos que justificam a importância e a viabilização do ensino de Dança na escola, apontando as seguintes categorias:

> 1. Propiciar o autoconhecimento.
> 2. Estimular vivências da corporeidade na escola.
> 3. Proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo.
> 4. Incentivar a expressividade dos indivíduos.
> 5. Possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais, na escola.
> 6. Sensibilizar as pessoas, contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança. (BARRETO, 2004, p. 66).

A metodologia para o ensino de dança na escola poderia, de forma abrangente; visando à autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos; incorporar métodos de ensino de dança que promovessem experiências em que vivenciassem aspectos da sua própria realidade, e que os permitissem transcender a ela, recriando-a e transformando-a.

A criança deve viver experiências variadas: cair, sujar as mãos, escorregar, gritar; o que contribui para o desenvolvimento dos músculos, da curiosidade e da audácia. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas, de acordo com os PCNs de artes, Brasil (2003).

O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, o que pode criar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda acredita que o aluno só aprende sentado na carteira.

> [...] a dança, como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo; (...) dançar na escola não é somente preciso, é também possível. (MARQUES, 2001, p.16).

Para Laban, a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança. Cabe à escola levá-la a adquirir consciência dos princípios do movimento, preservando sua espontaneidade e desenvolvendo a expressão criativa. O aprendizado da dança deve integrar o conhecimento intelectual e criatividade do aluno, desenvolvendo os pilares da educação, segundo Delors (1996).

As crianças são seres que brincam, correm, saltam, dançam, escrevem, choram, riem e tantas outras formas de manifestação que um corpo pode ter. Esse corpo se caracteriza movimento em tudo o que faz, expressando sentimento. É ativo no espaço que ocupa, se comunica com os corpos ao seu redor e interage com eles, buscando novas possibilidades, novos caminhos, pois necessita estar, ser, sentir e ser sentido. Freinet (1974) defende que não podemos condenar as crianças a ficar imóveis, porque certamente falharíamos e as prejudicaríamos, pois têm necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil.

Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. Béjart (1980) traz a ideia de Garaudy que afirma ser fundamental para a criança que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante.

Para Marques (2001) o maior objetivo das aulas de dança se resume em transformar os alunos em melhores pensadores de arte, melhores consumidores, espectadores, almas. Contudo é preciso considerar a dança como fonte de autoconhecimento e não como técnica acabada, uma vez que na educação sabemos que não existem verdades absolutas, já que o conhecimento á algo que sempre se apresenta incompleto.

Como adultos já temos nossos corpos acostumados com a realidade que nos foi imposta, não usufruímos a nossa capacidade corporal e muitas vezes é difícil desenvolver um bom trabalho com nosso corpo. “A expressão corporal se manifesta naturalmente na criança e se revela no adulto com dificuldade” (BRIKMAN,1989, p. 95). Segundo Fux (1983) é importante esquecer-nos por completo do adulto que somos ao enfrentar um grupo de crianças, possibilitando que a alegria seja autêntica para poder servir como base de qualquer trabalho de movimento. Precisamos nos desprender de nossas cadeias a fim de proporcionarmos momentos de movimento liberto, só experimentando essa sensação poderemos proporcioná-la a nossos alunos. Só podemos tocar verdadeiramente a alma de alguém quando nossa própria alma experimenta esse toque. Nunes (2003) ainda solicita que professores e pesquisadores harmonizem o caminho do conhecimento e o caminho da vida,

sintonizando a cabeça e o coração.

Segundo Bergallo (2003), a questão do conhecimento muda a relação entre professor e aluno, passando de simples aprendizado de um vocabulário de movimentos para a criação de dança. O aluno-criador ganha maior compreensão de si, dos outros e de um mundo de possibilidades de mudança. Trabalhando com crianças temos a oportunidade de prepará-los para assumir suas responsabilidades dentro de um contexto estético enraizado em uma sensibilidade transformadora, libertária, cuja forma não está centrada somente na autorrealização e na autodeterminação, mas na determinação e realização de objetivos que aumentem, protejam e unifiquem a vida na Terra.

A criança necessita de experiências que possibilitem o aprimoramento de sua criatividade e interpretação, atividades que favoreçam a sensação de alegria, proporcionando que ela possa retratar e canalizar seus sentimentos e percepções mediante a liberdade de movimento, de expressão e desenvolvimento de outras dimensões contidas no inconsciente. Para tanto devemos, como educadores, nos engajar numa pedagogia que esteja associada às novas visões de uma educação por meio da corporeidade de seus aprendentes.

> Educação é vida, como é vida a existência da dança, como é vida a essência do movimento. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto em algo real e, momentaneamente, completo. Logo em seguida, essa completude se desfaz, essa era a sua realidade: o minúsculo projeto foi alcançado, nasceu para ser ultrapassado. (MANSUR, 2003, p. 213).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o corpo e suas expressões proporciona ao aluno uma ampla consciência corporal em relação ao mundo, desenvolvendo a criatividade, a liderança e a exteriorização dos seus sentimentos. As atividades que permitam a expressão desses corpos podem promover a oportunidade de comunicar seus pensamentos, seus sentimentos e suas opiniões.

Permitir espaços e condições em que nossas crianças possam apontar, discutir e refletir sobre os males ou os bens que as acomete é fundamental no processo educacional, pois desenvolve sujeitos pensantes, questionadores, que não mais se renderão ao que veem, mas que identificam a necessidade de mudanças e que, acima de tudo, sejam conscientes que são responsáveis pelos seus atos e pelas iniciativas. Poder demonstrar e agir, por meio do seu corpo e seus movimentos, promove o conhecimento de que o corpo é sensível e possui uma linguagem própria, desvelada por gestos, possibilitando um elo de comunicação com o mundo.

Desde que nasce o ser humano utiliza a linguagem corporal, antes mesmo da verbal, para se comunicar com o que o cerca. Trabalhar na linguagem corporal é fornecer ao sujeito instrumento que além de o situarem como corpo atuante no espaço, o possibilita relacionar-se com outros corpos. Essa expressão tende a resgatar a linguagem individual, permitindo a manifestação da personalidade e também um conhecimento mais completo de si mesmo, para fora e para dentro, segundo Brikman (1989).

> O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. [...] O corpo, ao expressar seu ser sensível, torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo, onde todas as manifestações desencadeadas levam o homem a desvendar-se por inteiro, revelando-o como um ser-no-mundo. (PORTO, 1995, p. 88).

Reconhecendo nosso corpo e a possibilidade de comunicação com e por meio dele poderemos ter mais propriedade sobre nosso estar presente no mundo. A experiência nos possibilita a autonomia e a liberdade no processo de aprendizagem e assumindo nosso direito de expressão, segundo Nunes (2003), podemos criar, refazer. A partir da experiência vivida podemos reelaborar a linguagem expressiva, ampliando o vocabulário corporal original.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARRETO, Débora. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BERGALLO, Ângela. **Dança criativa – Uma nova perspectiva do ensino e da criação**. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord). **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 94 – 110.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasília: MEC, 2003.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da dança.** São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítico-social).

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal.** São Paulo: Summus, 1989.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.** Rio Tinto: Asa, 1996.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é Beleza? (experiência estética)**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos).

FREINET, Célestin. **Conselho aos pais. 2ª ed.** Lisboa: Estampa, 1974.

_____ . **Pedagogia do bom senso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

FUX, María. **Dança, experiência de vida.** São Paulo: Summus, 1983. (Novas buscas em educação; v. 15).

MANSUR, Fauzi. **Sobre o movimento, educar o movimento e dançar**, In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 209 – 215.

MARQUES, Izabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação: pré-escola à universidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NUNES, Clarice. **Dança, terapia e educação: caminhos cruzados,** In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31 – 46.

OSSONA, Paulina. **A Educação Pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PORTO, Eline Tereza Rozante. **Mensagens corporais na pré-escola: Um discurso não compreendido**. In: MOREIRA, Wagner Wey). Corpo pressente. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e motricidade). p. 83 – 110.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT
Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo - FEA/USP (1992); Formação Pedagógica Docente em Matemática Licenciatura Plena pela Unisant'anna (1999); Pós Graduação em Aprendizagem Afetiva pela Faculdade Conectada Facconect (2022); Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo reconhecer a importância da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto educacional. A Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva está associada à ideia de uma educação para todos e no respeito à peculiaridade de cada indivíduo, com o intuito de possibilitar a integração e a interação dos educandos no contexto educacional. Este artigo foi realizado por meio de revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Possibilidades; Desafios.

INTRODUÇÃO

No Brasil, há algum tempo atrás os serviços educacionais para pessoas com deficiência eram estruturados separadamente da educação oferecida a populações sem diferenças aparentes ou com características que as qualifiquem como "normais". Quando questionavam os sistemas de ensino, a argumentação se baseava na falta de diálogo com a educação geral. Esta separação por muito tempo cristalizou-se na existência de sistemas de ensino paralelos que permitem fazer brilhar a frequência de alunos ditos normais e em um lugar diferente dos outros alunos que apresentem algum tipo de deficiência.

Durante muito tempo, as pessoas portadoras de algum defeito físico, sensorial ou cognitivo eram rejeitadas, abandonadas e por muitas vezes até mortas. As sociedades greco-romanas valorizavam a beleza e a perfeição e por isso não aceitava quem não se enquadrasse nesse perfil.

Nem sempre o deficiente foi visto como um ser capaz de se integrar à sociedade e consequentemente ser educado. Enquanto uns os consideravam como pessoas sujeitas à rejeição e até à eliminação, para outros eles eram seres incapazes e dignos de pena.

Com o tempo, a visão sobre o deficiente vem mudando e as pessoas têm visto que um indivíduo com qualquer limitação quer seja física, sensorial ou cognitiva, apesar de suas dificuldades pode e deve levar uma vida normal e ser um cidadão como todos. É claro, que ainda há preconceitos e uma falta de conhecimento em relação aos deficientes, pois as políticas de inclusão social no mundo estão apenas engatinhando.

No Brasil, apenas a partir de 1960, é que se começa a criar uma política educacional visando a Educação Especial. As Leis 4024/61 e 5692/71 contribuíram para criar um sistema educacional especial no país. Nessa década, instituições já criadas nas décadas de 1940 e 1950, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) se expandiram pelo país.

No nosso país, a política de educação inclusiva dá seu primeiro passo em 1988, com o artigo 208 da Constituição Brasileira que garante o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em Dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reforça a obrigação do país em prover a educação. O artigo 58 do capítulo V diz que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.”.

Considerando o histórico acima podemos perceber um avanço na educação inclusiva, no entanto, são necessário muitos outros fazeres, para que de fato crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pais e professores, autoridades educativas, políticos que trabalham no atendimento de deficientes ainda enfrentam o ceticismo e o pessimismo de muitos, cujos olhos estão nublados pela ajuda, benevolência, paternalismo e não consegue ver essa nova realidade. A consciência da diferenciação faz o progresso e o progresso traz benefício para todos, sem distinção. A exclusão diferencia e inspira a discriminação, como tem sido exaustivamente explicado por quem se dispôs a esclarecer as pretensões da atual educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que facilita a inserção de alunos da educação especial em classes regulares e novos serviços profissionalizantes, visa superar as barreiras que os impedem de aprender com autonomia em todos os níveis e modalidades de ensino, como também garantir o direito à igualdade. Com o disposto em nosso ordenamento jurídico, é possível e urgente garantir o direito igualitário à educação, isentar os alunos de qualquer discriminação que os exclua e/ou desfavorece, e propiciar um atendimento especializado, que considera suas características e especificidades.

> A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter à situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos às deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “ como “ a escola ensina , de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência , evasão , discriminação , exclusão , enfim . (MANTOAN, 2003, p. 18).

Assim, entende-se que a ideia de inclusão envolve mudanças nas percepções sobre o processo educacional e nas diretrizes de ensino, que são em si mesmo retrocessos que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Duk (2006) observou que o conceito de inclusão é mais amplo do que o de integração porque enfatiza o papel da escola regular em sua missão de atender a todos os alunos. A inclusão é uma abordagem inovadora para identificar e abordar as dificuldades educacionais que surgem durante o processo de ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Brasil enfrenta muitos desafios na implementação de políticas de educação inclusiva, mas a preparação de professores é particularmente problemática. À medida que indivíduos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e indivíduos altamente com altas habilidades/superdotados ingressam nas escolas regulares, muitos professores começam a se sentir confusos, despreparados, incapazes de acolher esses alunos e, o mais importante, incapazes de fazer recomendações que atendam às necessidades individuais desses alunos Reconhecerem as dificuldades da formação de professores para a educação inclusiva não deve ser um motivo de insucesso, mas sim um motor para a construção de experiências de sucesso em que a qualidade da educação beneficie verdadeiramente a todos.

De fato, para ser inclusiva, a escola deve passar por mudanças fundamentais em sua estrutura física, material e humana, com propostas fundamentadas previstas em seu Projeto Político Pedagógico. O paradigma da inclusão pressupõe uma escola democrática que respeita o tempo dos alunos, centraliza a aprendizagem e estimula a colaboração e o engajamento.

Os professores ditos qualificados, além de dominarem as habilidades de compreender as necessidades educacionais específicas dos alunos, também devem aceitar os temas da educação especial e da educação inclusiva em sua formação inicial, e flexibilizar a conduta docente para atender às suas particularidades. Mas essas não são tarefas fáceis. As disciplinas dos cursos de formação de professores que abordam temas relacionados à educação especial e inclusiva não levam em conta a complexidade e a abrangência do assunto. Nesse caso, podemos falar de informação, mas não de treinamento.

A formação dos professores profissionais, ou seja, daqueles que irão atuar nos serviços de educação profissional (AEE), deve ocorrer em cursos específicos. Esses profissionais também devem apoiar os educadores de escolas regulares que têm crianças e jovens com essas circunstâncias especiais em suas salas de aula.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delineia as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Parcerias entre universidades e escolas públicas e privadas seria um bom começo. Não se refere às universidades trazendo conhecimento, mantendo o costume da atuação verticalizada com os professores em formação, mas à possibilidade de colaborar com as instituições escolares para a construção de conhecimento sobre o processo de implementação das políticas de educação inclusiva. Como a unidade de ensino recebe, acolhe, compreende e planeja atender às necessidades educativas específicas? Esta é uma ação coletiva brilhante. Cada parte da comunidade escolar precisa reconhecer seu papel no alcance da inclusão e pensar em ações que possam facilitar o processo de inclusão. Uma vez matriculado, o que pode ser feito para acolher o aluno, conhecê-lo e traçar seu caminho para se inserir na dinâmica da escola?

O conhecimento sobre os tipos de deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação e as conceituações, características e possibilidades do trabalho docente podem ser de grande valia para os profissionais da educação, mas é preciso sempre considerar as dimensões dos sujeitos que apresentam essas diferenças. Portanto, a socialização de experiências exitosas no coletivo escolar também pode ser uma ferramenta de grande ajuda para toda a comunidade escolar.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os desafios da educação inclusiva no Brasil ainda são muitos, e é preciso entendê-los para enfrentá-los. Afinal, sabe-se que os alunos com necessidades especiais só se desenvolvem plenamente quando estão em contato com outros grupos, e a diversidade é um facilitador de uma instrução completa.

Infelizmente, a ideia de educação inclusiva costuma ser associada a uma teoria muito idealista e a uma prática comprometida. É por isso que neste artigo mostraremos os desafios da educação inclusiva no Brasil e algumas práticas pedagógicas para enfrentá-los.

A educação inclusiva é importante e pode trazer benefícios para as escolas e para a sociedade como um todo. Ela é baseada em 5 pilares:

Todos têm o direito à educação

Todo mundo aprende

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e cada um tem seu jeito de aprender.

Viver juntos em um ambiente escolar comum beneficia a todos

A educação inclusiva é para todos

Estes são os pilares da educação inclusiva. No entanto, esse tipo de educação voltada para a união de grupos de alunos distintos entre si apresenta alguns desafios a serem superados.

Um dos principais desafios que a educação inclusiva no Brasil enfrenta é a falta de preparo da comunidade escolar para lidar com questões inclusivas.

Isso acontece porque não temos uma educação voltada para a inclusão. Embora a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida como segunda língua no país, ela é ensinada apenas para alunos surdos e não se estende a alunos sem deficiência. Portanto, quando os alunos não especiais entram em contato com aqueles que precisam de ações especiais, eles têm dificuldade de se comunicar, o que significa que a inclusão não está sendo alcançada. Afinal, é mais comum nos comunicarmos com quem nos conhece bem.

Além dos próprios alunos, professores, coordenadores, diretores e funcionários carecem de formação para acolher e educar os alunos especiais, o que é um entrave para a efetivação plena da inclusão.

Outro desafio pontual esta pautado na implementação da educação inclusiva nas escolas em nosso país, que é a falta de infraestrutura da instituição. São necessárias estruturas adequadas para que as escolas possam aceitar e desenvolver o ensino de alunos especiais. Isso significa que deve ser dotado de todos os acessos possíveis, como rampas, banheiros acessíveis, pisos diferenciados e demais medidas de acessibilidade.

A realidade é que nem sempre isso é possível, principalmente em escolas públicas em que o investimento do governo tende a ser baixo, dificultando o deslocamento dos alunos pelo prédio.

O aluno com necessidades especiais quer ser aceito e acolhido como todo mundo, e isso começa pela infraestrutura. Quando medidas apropriadas estiverem disponíveis, entendemos que os próximos passos serão conquistados.

Outro desafio que lidamos todos os dias é o preconceito. Muitas vezes, o preconceito e a segregação ocorrem por falta de conhecimento e por não reconhecer o outro como igual e digno de respeito.

No Brasil, a pouca atenção às populações especiais tem contribuído para esse preconceito. Ainda hoje, pessoas com deficiência que ocupam altos cargos são raras e aparecem na mídia consumida pela grande maioria das pessoas, como jornais, novelas, etc., o que torna essas pessoas invisíveis para a sociedade.

No ambiente escolar, o preconceito e a segregação podem ser causa do bullying escolar, um comportamento grave que deve ser combatido a todo custo.

A única forma de superar o preconceito é trabalhando com as habilidades socioemocionais no cotidiano escolar, envolvendo-se com pessoas diferentes e desenvolvendo respeito.

É por isso que cada vez mais países precisam implementar a educação inclusiva nas escolas

para eliminar esse comportamento que ainda permeia a sociedade.

Mesmo após tantas conquistas em relação à educação inclusiva, percebemos que ainda faltam talentos profissionais nessa área,

Em muitos casos, para alcançar a inclusão plena, é necessário ter profissionais dedicados trabalhando diariamente ao lado de alunos especiais. Essa prática é importante porque a profissão servirá de ponte entre professores, colegas e alunos especiais. Assim, o profissional e o educador generalista traçarão um caminho para o desenvolvimento integral do aluno.

Não basta apenas conhecer os desafios da educação inclusiva, isso não é suficiente, é necessário também conhecer maneiras de contornar esses desafios e assim incluir alunos especiais em instituições regulares de maneira plena.

A educação inclusiva não implica somente em aceitar a matrícula do educando no sistema de ensino. Diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e a permanência de TODAS as pessoas, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que já foram percorridos muitos passos em relação à inclusão, porém somente a regulamentação de leis não é suficiente para que a educação inclusiva seja eficaz e de boa qualidade, embora cada nova lei representa uma conquista importante às pessoas com deficiência, entretanto, o efetivo cumprimento de tais direitos implica na mudança de paradigmas por parte da escola dos professores e da sociedade em geral a respeito da concepção de deficiência. Ainda falta muita informação e orientação, para que deixem de lado as crenças de que as pessoas com deficiência serão eternamente dependentes.

É de extrema importância combater a exclusão social de pessoas com deficiência e promover sua dignidade e vida independente, e isso requer uma ativa mobilização não apenas dos defensores da inclusão social, mas também das autoridades públicas, que precisam continuar a fortalecer as medidas adequadas já em vigor.

A escola deveria colaborar com a quebra desses paradigmas e refletir acerca do papel e da importância da escola na vida dessas pessoas, por outro lado, a escola passa pela falta de estrutura e profissionais qualificados para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos com necessidades especiais. Ou seja, temos muito que caminhar ainda para que possamos considerar realmente a efetivação da educação inclusiva na atualidade.

Desse modo, reconhecer a importância da heterogeneidade no ambiente escolar, possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, que viabilizem o desenvolvimento integral não só do aluno com necessidades especiais, como também, de todos os educandos inseridos no contexto educacional.

Portanto, cabe ao educador planejar atividades que oportunizem inúmeras possibilidades de

aprendizagens e de desenvolvimento das aptidões dos educandos. Nesse sentido, é fundamental transcender os obstáculos encontrados no contexto educacional, fomentando um ambiente favorável à inclusão, que respeite e valorize o educando num todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.** Brasília: Congresso Nacional, 2011.

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

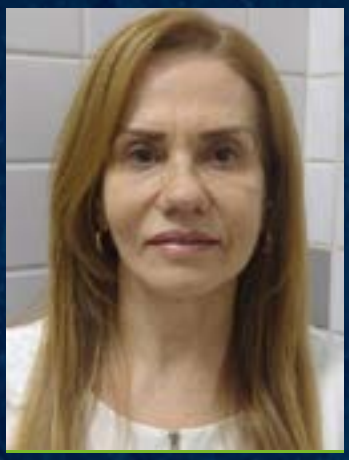
CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos "Is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

DA SILVEIRA MAZZOTTA, Marcos José. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Revista@ambienteeducação, v. 1, n. 2, 2018.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf> Acesso em 10 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

A EDUCAÇÃO DIGITAL



VANIA OTILIA CALDEIRA MENNELA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes ano de conclusão 1988;
Professora de Ensino Fundamental na EMEI Vera Arnoni Scalquette.

RESUMO

O marco de uma nova era foi acionado, em meados do século XX, ouviu falar sobre a inclusão digital, destarte o que agrega algo verdadeiramente importante a uma educação contemporânea. Acreditamos que, a jornada pela educação sempre foi complexa de ordem não cronológica e didática lúdica e sensata, ocorre que podemos salientar que os docentes vêm enfrentando grande dificuldade em sanar tais lacunas. Destarte, o peso da internet e novas tecnologias facilitam e abrem caminhos para o conhecimento, mas o fato dos professores terem que se reinventar é esplendoroso e muito amedrontador, no entanto, podemos afirmar que o educador não ficou surpreendido com tais desafios. Por fim e permanentemente, a janela da educação teve um ápice, pois há muito tempo não havia sido desafiado, o projeto de educação com disciplinas ultrapassadas foi renovada, assim podemos declarar que tanto os alunos professores e educadores em geral integrarão um novo modelo ensino..

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão digital; Tecnologia da Educação; Ead; Ensino digital.

INTRODUÇÃO

O contexto mais previsível e mais complexo, leva passo a passo na jornada digital, a internet e as novas tecnologias, que facilitam o acesso a novos conhecimentos obviamente, trarão benefícios a longo prazo, o que nos leva a fundamentar que o acesso a essa nova ferramenta que é o ensino digital é de extrema importância.

O acesso ao conhecimento é livre á todos, locais mais remotos podem atingir e levar conhecimento educacional a qualquer cidadão, diferente do que enfrentávamos outrora. As novas tecnologias são uma grande aliada da educação, elas têm o poder de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, pois temos a tecnologia em todos os campos da educação e em todos locais dentro de uma unidade escolar.

A pratica digital de forma responsável, jamais substituirá o papel do educador veementemente, como a escola e o local de ponto de partida, para o ensino, ainda não poderá substituído em nenhum nível econômico, a tecnologia promove conhecimento quebra paradigmas sua influencia é essencial educação atual.

O portal aberto por uma sociedade conectada de forma assertiva levará uma sociedade a ultrapassar barreiras sociais culturais, inter-raciais e transcender o marco de educar, assim como o desafio dos educadores e locais de ensino são postos a prova do novo a geração de alunos ao ter acesso a tecnologia se tornam ainda mas interessante diante do ponto de vista educacional.

CONCEITO

O conceito de inclusão digital no ensino primário e fundamental vem ganhando força na medida em que o avanço das tecnologias são inseridos a sociedade temos a inserção dele no aprendizado, levantamos o conhecimento e o acesso a todos dentro e fora das unidades escolares.

Notoriamente absorvemos algumas questões em que podemos usa-las como ponto de partida, conhecimento; cidadania e empregabilidade, digamos que estes quesitos são fundamentais no contexto do artigo vejamos:

CONHECIMENTO

Ressaltamos que o conhecimento é e sempre será um direito de todos, assim como a busca e aprimoramento é um dever do cidadão. Abrir as janelas do conhecimento nem sempre é fácil, pois ainda nos tempos em que vivemos nem todos tem o beneficio de acessar um instrumento digital.

Destarte a escola deverá fornecer o material necessário na busca do conhecimento, para tanto, ele existe para serem compartilhados e multiplicados, os projetos de modelo escolar, vem ganhando vida cada vez, mas para que o conteúdo programático de ensino seja efetivado a tecnologia digital.

CIDADANIA

Na cidadania, relembramos que todo cidadão que é concebido, e detentor de direitos, Sendo assim, o acesso à cidadania também pode ser potencializado com a inclusão digital, quando aluno é inscrito em uma escola, a partir do momento que for matriculado será visto como cidadão, desta forma, o grupo de ensino será responsável para com aquele aluno a torna-lo um cidadão provedor de conhecimento dentro e fora da unidade escolar.

Atualmente se formos pensar em praticas de ensino, lembramos tão somente da escola, mas praticas de cidadania são empegadas todos os dias por pessoas comuns, e não necessariamente no ambiente escolar, podemos citar como exemplo: em locais não tão acessíveis como comunidades há

criação de projetos para ensinar crianças e adolescentes na pratica de ensino tecnológico, geração de empregos esportes e muito mais, então podemos ver que há uma gama de ramificações de ensino e praticas de cidadanias aplicadas não tão somente por professores.

EMPREGABILIDADE

O tópico de empregabilidade é complexo, pois até o momento, o ensino era aplicado de forma cronológica, ensino fundamental, médio, superior, e após a maioridade o aluno poderia ter o tão almejado emprego, sem duvidas que o árduo estudo posteriormente teria como objetivo um bom emprego. Ocorre que, com os últimos acontecimentos, a inclusão digital, ganhou força, podendo incidir positivamente na empregabilidade e renda.

Estar familiarizado com novas tecnologias geram mais e melhores oportunidades de emprego, aos jovens há um método que o estágio ganhou notoriedade e incentiva os alunos a mas cedo procurarem por sua independência, à medida que este conhecimento amplia o leque de vagas, a tecnologia tem influência, pois facilita o acesso a cadastros pelo meio digital e até na própria unidade de ensino os destacados alunos são nomeados aos novo cargo para postos de trabalho já existentes ou futuros.

CONECTIVIDADE

Os projetos pedagógicos envolvem uma gama de novas atividades, que implicam na utilização de encontros por meio de vídeo aulas, aulas online ead’s, shows e palestras. Mais do que isso, hoje necessitamos de internet para tudo, precisamos da tecnologia para nos conectar com as pessoas. Importante é destacar que a tecnologia aproxima pessoas encurta distancias e até é capaz de realizar novas amizades com um grupo novo de pessoas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Em se tratando de ensino podemos nos utilizar da tecnologia como forma de uma das ferramentas mais poderosas da atualidade a favor do ensino, contribuindo para o aprendizado e desenvolvimento cognitivo das crianças. Imagens comunicam mais do que palavras e facilitam a construção de conceitos relevantes. Além disso, a velocidade dos cliques favorece o desenvolvimento do pensamento ágil e lógico e colabora para a flexibilidade do raciocínio.

DESAFIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Com a tecnologia tão presente e ativa na educação, não basta apenas inseri-la e pronto, é

preciso um novo olhar na forma de educar, modificar as metodologias de ensino, buscar meios em que seja realmente útil inserir recursos tecnológicos, onde as crianças podem de fato explorá-las de maneira inteligente e produtiva.

Os professores também precisam ser preparados para que possam desenvolver planejamentos estratégicos que incorporem a tecnologia na sala de aula, nos diferentes contextos disciplinares, além disso, eles precisam ter o domínio completo destas ferramentas.

PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DIGITAL

O papel do professor vem ganhando vida quando mencionamos a era digital, ao longo dos anos, o professor na escola era ser o transmissor de conhecimento e responsável por tudo o que acontecia dentro da sala de aula.

Cumpridor das matérias que é o docente, era repassar ao aluno para memorizar e assimilar o conteúdo e, depois, avaliar suas habilidades atribuindo notas ou conceitos de acordo com os parâmetros da escola.

A era digital e a tecnologia na educação trouxeram uma nova dinâmica para as escolas, cada vez mais os alunos nascem conectadas e têm acesso a todo tipo de informações e dados sobre diversos assuntos.

Por fim, o novo cenário ganhou vida, redefiniu o papel do professor, e os transformou em um orientador e facilitador no processo de ensino e aprendizado, de modo a estimular o pensamento crítico e o uso adequado da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias são grandes aliadas da educação, se for colocadas em prática elas têm o poder de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, ainda mencionando a tecnologia da educação, seu benefícios trazem respostas positivas promovendo diversos benefícios para os alunos e até mesmo para os professores.

Contudo os equipamentos inseridos em seu dia a dia na unidade escolar, não devem estar de fora dessas influências. Vale ressaltar que a tecnologia move o mundo, e jamais não substituirá o papel dos professores no ensino, sendo fundamental que os educadores saibam conduzir a utilização dessas novas ferramentas.

A tecnologia não só nos ajuda de forma intrínseca como flexibilizar e tornar mais fácil o acesso a determinados itens, informações, conteúdos e na realização de tarefas no conteúdo escolar. Destarte é de suma importância e que gera duvidas dos pais quais são o beneficio desta ferramenta dentro do ensino.

Podemos afirmar que de um ponto de vista educacional é um marco histórico pois veio para

agregar muito mais conhecimento do que possamos palpar Pois adotando as ferramentas e estratégias corretas é possível utilizar a tecnologia para promover o desenvolvimento escolar dos pequenos.

Alguns são os benefícios da tecnologia na educação escolas e os sistemas de ensino, estes recursos que são grandes aliados no ensino impulsionam os educandos a interagir muito mais promovendo maior interatividade e engajamento dos alunos nas disciplinas, além de tonar o aprendizado mais dinâmico, lúdico e enriquecedor, contribuindo também para a construção de memórias afetivas e o desenvolvimento a autonomia e o despertar do interesse na criança com a educação escolar.

Por fim, apontamos diversos e diversos cenários tecnológicos, e suas ferramentas, a educação inovadora permite que eles conheçam bem as ferramentas e saibam utilizá-las com sabedoria, a atuação deles no futuro é o que move o pedagogo a ensinar.

REFERÊNCIAS

BLOG DIGITAL SARAIVA. **Educação digital e seus Aspectos**. Conteúdo digital, acesso em 29 de Nov.2022: https://blog.saraivaeducacao.com.br/educacao-digital/

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Política nacional da educação no Brasil**. Conteúdo digital, acesso em 27 dez. 2022: https://www.camara.leg.br/noticias/901673-camara-aprova-politica-nacional-de--educacao-digital

EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Politicas educacionais**. Conteúdo digital, acesso em 18 dez. 2022: https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/

MEC. **Especialização digital do Professor**. Conteúdo digital, acesso em 16 dez. 2022 :http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18711-mec-oferecera-especializacao-para-professor-da-rede-publica

URANIA. **Papel do professora na era digital.** Conteúdo digital, acesso 10 dez. 2022: https://horario.com.br/blog/qual-o-papel-do-professor-na-era-digital/

A GEOGRAFIA ESCOLAR DA SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL E O JUNHO MIGRANTE NO CONTEXTO DA ABORDAGEM APRESENTADA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

VICTOR HUGO PAIVA DE JESUS OLIVEIRA
Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2017); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia da Prefeitura do Município de São Paulo - na EMEF Carlos Chagas.

RESUMO

A cidade de São Paulo é a maior cidade do Brasil e em sua história e perfil demográfico atual as marcas deixadas por migrantes são perceptíveis. Os movimentos populacionais nos territórios foram fundamentais para que fosse alçada ao posto de grande metrópole nacional. Considerando isto, a educação das crianças paulistanas não pode se furtar de valorizar a influência dos migrantes para a cidade e o componente curricular de Geografia apresenta fundamentos que o tornam privilegiada nessa discussão e abordagem. Nossa proposta foi analisar os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em especial o Currículo da Cidade de São Paulo e o Currículo e Orientações Pedagógicas para os Povos Migrantes. Acreditamos que o aprimoramento da prática docente dos professores da Rede Municipal de São Paulo passa pela leitura e reflexão dos Currículos como textos vivos e em constante construção e mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Migrantes; Prática docente; Ensino de geografia; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Currículo da Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é analisar como o tema da educação para os migrantes é tratado no Currículo da Cidade de São Paulo. O objetivo específico, por sua vez, é analisar, à luz dos documentos norteadores, como a geografia escolar pode contribuir para as práticas docentes para este tema no trabalho com os estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME).

Essa discussão justifica-se pela história de construção do território da cidade de São Paulo que espelha a construção do território brasileiro; uma nação constituída da amálgama complexa e violenta de diversos povos originários da América, povos escravizados e sequestrados da África por colonizadores estrangeiros da Europa. Além destes, ondas sucessivas de migrantes inundaram a

América, fugindo de uma Europa em contexto de revoluções e guerras.

Paiva (2011) afirma que a migração de povos é uma constante na História Humana e as marcas que os migrantes deixam nos bairros da cidade pode ser vista e percebida ainda hoje em cada lugar: na arquitetura, costumes, culinária, sotaques, vocabulário e tantos outros aspectos possíveis existente no espaço da cidade.

Entre o início do século XIX, onde se inicia a história do Brasil independente, até a década de setenta do século XX, pouco antes do final da ditadura militar, houve a entrada de mais de cinco milhões e meio de imigrantes, oriundos de diversos lugares do mundo, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 01 - Imigração total por década no Brasil (1820-1975)

Década/ período	Entrada de imigrantes
1820	9.105
1830	2.569
1840	4.992
1850	108.045
1860	108.098
1870	193.931
1880	448.622
1890	1.198.327
1900	622.407
1910	815.463
1920	846.646
1930	332.768
1940	114.405
1950	586.670
1960	187.592
1970-1975	39.408
TOTAL	**5.619.048**

Fonte: Própria. Adaptado das informações contidas no endereço eletrônico do projeto “Brasil: 500 anos de povoamento”, do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-total-periodos-anuais.html. Acesso em: 01 dez. 2022.

A história da migração recente em nosso país pode ser sintetizada com a análise dos dados do último relatório anual (CAVALCANTI, OLIVEIRA e SILVA, 2021) do Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra), centro de estudos criado em 2013 a partir de parceria firmada entre o Ministério do Trabalho (MTb) - através de seu Conselho Nacional da Imigração (CNIg) - e a Universidade de Brasília (UnB). O OBMigra foi incorporado à estrutura do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) após a extinção do MTb em 2019.

De acordo com Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), haviam mais de 592 mil imigrantes residindo

no Brasil no final de julho de 2010. As dez principais nacionalidades representadas nesse dado eram os portugueses, japoneses, italianos, espanhóis, norte-americanos, alemães, franceses, sul-coreanos, escoceses e poloneses, em ordem decrescente. Os autores apontam que essas nacionalidades, oriundas do Hemisfério Norte, ainda refletem os movimentos migratórios predominantes no passado brasileiro. Durante a década de 2011 e 2020, mais de 1,3 milhões de imigrantes entraram no Brasil, intensificando-se em quantidade e distribuição territorial. Esse movimento migratório contemporâneo caracterizou-se pela mudança da origem dos migrantes e refugiados, com pessoas vindas do Haiti, Venezuela, Bolívia, Colômbia e Estados Unidos da América, China, Argentina, Cuba e França, correspondendo ao maior número de entradas. Enquanto a migração histórica tinha como destinos principais os estados de São Paulo e Rio de Janeiro majoritariamente (61,4% do total de entradas), a migração mais recente teve distribuição territorial menos concentrada; São Paulo e Rio de Janeiro com 38%, Roraima com 21,9% e os estados da Região Sul com 16,8%.

A partir das informações expostas anteriormente, nos cabe analisar como podemos valorizar o papel dos migrantes na construção do Brasil e da cidade de São Paulo dentro do planejamento pedagógico aplicável nas escolas municipais paulistanas.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E O JUNHO MIGRANTE

Após as longas discussões que culminaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP) também criou seus próprios grupos de trabalho para adequar as propostas nacionais em um documento que melhor se adequasse às necessidades e realidades locais. Assim, foi construído o Currículo da Cidade de São Paulo, cuja primeira edição foi publicada em 2018.

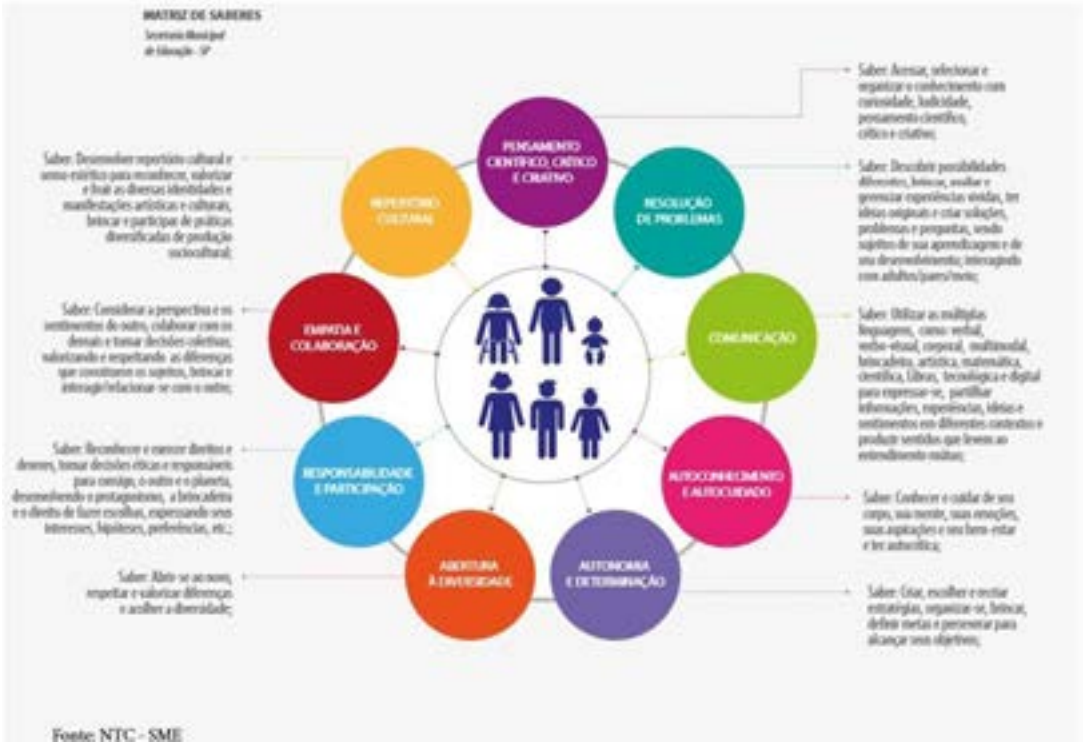
O Currículo da Cidade é organizado em livros divididos por Ano e Ciclo, componentes curriculares ou modalidade de ensino (SÃO PAULO, 2019): Há o volume da Educação Infantil e os volumes de Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias para Aprendizagem para os Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já a Educação Especial conta com os volumes de Libras e Língua Portuguesa para Surdos.

Como suporte para os educadores, existem também os cadernos de Orientações Didáticas, um para cada componente curricular, somados aos livros da Coordenação Pedagógica, Povos Indígenas, Povos Migrantes e Recuperação de Aprendizagens. Graças ao contexto da pandemia global do coronavírus, foram editados os cadernos de Priorização Curricular, para lidar com a inédita situação de emergência sanitária e o Ensino à Distância (EaD) nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

Os livros do Currículo da Cidade possuem duas partes. A primeira, comum de todos, apresenta a conceituação teórico-pedagógica, os objetivos e premissas que o estruturam. Uma grande inovação do documento é a síntese de pressupostos a partir da Matriz de Saberes. A Matriz de Saberes é uma grande inovação do Currículo da Cidade. Ela divide-se em nove saberes, que contemplam

o desenvolvimento integral dos estudantes da Rede. Educação integral, segundo o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) é aquela que atende ao desenvolvimento total - integral - dos estudantes em seus diversos aspectos: cultural, econômica, emocional, física, intelectual e social.

Figura 01: Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo.



Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 33.

Dentre os conhecimentos que consideramos potentes para a educação sobre migrantes estão: Pensamento científico crítico e criativo, Autoconhecimento e autocuidado, Abertura à diversidade, Empatia e Colaboração e Repertório Cultural.

A segunda parte é específica para os componentes curriculares. Contam com as estruturações teóricas e orientações para esses componentes e as tabelas de Objetos de Conhecimento (OC), Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) por Ciclo e Ano. Há ainda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para cada ano, transversais e presentes em todos os componentes.

Além da Matriz de Saberes, o Currículo da cidade estabelece uma hierarquia de organização dos conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos na sala de aula: Os Objetos de Conhecimento (OC) e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD).

Para o componente curricular de geografia, consideramos que os Objetos de Conhecimento que melhor contemplam a educação para a valorização das contribuições dos migrantes na formação socio-territorial são: “Os sujeitos na formação territorial”, “Formação territorial brasileira” e “Características da população brasileira”. Já os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que consideramos mais alinhados a essa proposta são:

1) Para os sextos anos: (EF06G02) Perceber como migrantes das regiões brasileiras contribuem para as transformações que ocorrem e ocorreram na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO,

2019, p. 106);

2) Para os sétimos anos: (EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos e (EF07G06) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos (SÃO PAULO, 2019, p. 111);

3) Para os oitavos anos: (EF08G01) Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África e (EF08G03) Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça (SÃO PAULO, 2019, p. 113);

4) Para os nonos anos: (EF09G01) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo e (EF09G12) Identificar e compreender os fluxos populacionais e de capitais, por meio de produção e interpretação de mapas de fluxos, cartogramas, gráficos, tabelas, imagens e textos multimodais (SÃO PAULO, 2019, p. 116);

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), por sua vez, são metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030 como situações essenciais para a superação de grandes desafios ambientais, econômicos e sociais do século XXI.

Figura 02: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 37.

Consideramos as ODS mais valiosas para o ensino de geografia sobre migrantes: 4) Educação de qualidade, 10) Redução das desigualdades e 16) Paz, justiça e instituições eficazes.

O Junho Migrante ocorre anualmente no calendário da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, uma vez que são lembrados neste mês o Dia Mundial da(o) Migrante e o Dia Mundial da(o) Refugiada(o), em 19 e 20 de junho respectivamente. Ao longo desse mês, que coincide com o final do 2º bimestre letivo, são realizadas diversas atividades nas escolas municipais paulistanas, seja por meio de projetos, sequências didáticas, “leituraços” ou outras modalidades. É importante ressaltar que a Rede Municipal possui 8.435 estudantes de mais de 100 nacionalidades, segundo noticiado no endereço eletrônico da Secretaria (SME, 2022). Ainda de acordo com a mesma publicação, os cinco países com maior número de estudantes matriculados na Rede são Venezuela, Angola, Paraguai, Peru e Argentina.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO CENTRADA NOS MIGRANTES

A Geografia, enquanto ciência, também tem seu papel como uma componente curricular da Educação Básica que pode contribuir para a educação centrada nos migrantes. Consideramos que as migrações são movimentos voluntários de longa duração de indivíduos entre territórios, cruzando fronteiras internacionais, ou dentro dos territórios. Consideramos também que o refúgio humano são os movimentos involuntários de indivíduos entre os territórios por motivo de calamidade, conflitos militares e perseguição de origem ideológica, cultural, religiosa ou de orientação sexual. Os territórios são categoriais estruturantes da análise do espaço pela geografia. O geógrafo Milton Santos define os territórios como:

> [...] território não é apenas os limites da configuração de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação socioespacial, um campo de tensões e disputas. (SANTOS, 2000, p. 105).

Isso representa um fato muito importante para a análise geográfica; os territórios são espaços em constante transformação ao longo do tempo e nos diferentes pontos do espaço. Os agentes de transformação definitiva desse espaço e, portanto dos territórios, são os seres humanos. Os processos envolvidos na construção do espaço geográfico - aquele que surge da ação humana e de sua interação com a natureza - são permeados por disputas de poder. Os migrantes, deslocando-se entre territórios, também devem ser considerados sujeitos da transformação espacial. Acreditamos que isso aponta para a direção de valorizar suas contribuições e marcas deixadas nos territórios em que eles se instalam.

OLIVEIRA (2021), corrobora essa afirmação, uma vez que aponta que é importante relacionar os dados qualitativos sobre os migrantes aos conceitos estruturantes da geografia. Isso porque esses conceitos são ferramentas úteis para entender os problemas e desafios do mundo atual, globalizado. Para SOUZA e SANTOS (2020), os problemas sociais modernos ajudam a aproximar os currículos da realidade experimentada e vivida pelos estudantes. Concordamos com ambos os autores pois, para entender e construir conhecimento crítico sobre esses problemas, ajuda a construir uma educação pautada na cidadania, o que consideramos positivo justamente por vir de encontro com as premissas presentes no Currículo da Cidade de São Paulo.

Além dos cadernos principais do Currículo da Cidade, há ainda os volumes de Orientações Didáticas que também constituem esse importante documento norteador para a vida escolar. Existem cadernos de Orientações Didáticas para todos os componentes curriculares, para a Coordenação Pedagógica, para a Recuperação de Aprendizagens, para o trabalho sobre os Povos Indígenas e para o trabalho sobre os Povos Migrantes. Este último, publicado em 2021, é o foco de nossa análise neste artigo.

De acordo com SÃO PAULO (2021), seu objetivo central é possibilitar um referencial teórico e institucional para o trabalho prático com os Povos Migrantes. Esse objetivo vai de encontro com os três conceitos orientadores do documento principal do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 12): a educação integral, a equidade e a educação inclusiva. Contempla a educação integral pois lança bases para um trabalho docente que considere não apenas a dimensão intelectual, mas outras dimensões da formação dos estudantes, como a social, emocional e cultural. Contempla também o conceito de equidade, pois considera os estudantes como indivíduos potentes e autônomos e que precisam da garantia da preservação dos seus direitos de aprendizagem. Por fim, contempla o conceito de educação inclusiva, uma vez que visa o respeito pelas pluralidades dos estudantes, seus modos e tempos de ser, pensar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição de nossa análise, concluímos que a construção de uma educação fundamentada na equidade, no desenvolvimento integral e na inclusão dos estudantes, como é proposta pelo Currículo da Cidade de São Paulo e documentos afins, perpassa a valorização das diversidades presentes nas unidades de ensino. Concordamos com os autores citados quando discorrem sobre as formas como a Geografia escolar contribui para que isso seja possível, uma vez que, a análise do espaço geográfico e, em específico, dos territórios utiliza da descrição e análise das relações sociais e movimentos de pessoas, bens e capitais por esses mesmos territórios.

Em suma, a proposta presente nos documentos norteadores do trabalho dos professores da cidade de São Paulo é positiva, uma vez que propõe práticas docentes em consonância com uma educação pautada nos Direitos Humanos - objetivando garantir o direito dos estudantes migrantes e refugiados. Os currículos nunca podem ser considerados documentos prontos, mas sim como em constante construção e evolução, acompanhando as mudanças que ocorrem em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; SILVA, Bianca Guimarães. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: **Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil.** Série Migrações.

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a. Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, Fabricio Paula de; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **O estudo dos movimentos migratórios em sala de aula: contribuição da história para o ensino de geografia.** Revista Didática Sistêmica, v. 22, n. 1, p. 108-118, 2020.

OLIVEIRA, Michelle Coitinho. **Migrações e Geografia: Uma análise de livros de geografia do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

PAIVA, Odair da Cruz. **Territórios da migração na cidade de São Paulo: afirmação, negação e ocultamentos.** RiMe, n. 6, giugno 2011, pp. 687-704. Disponível em: https://rime.cnr.it/index.php/rime/article/view/296/476. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Milton. **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Território, Rio de Janeiro, n.9, p.103, jul./ dez. 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia.** – 2.ed. – São Paulo : SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas.** São Paulo: SME/COPED, 2021.

SME promove o Junho Migrante com rodas de conversa sobre migração. **Secretaria Municipal de Educação, 21 jun. 2022**. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-promove-o-junho-migrante-com-rodas-de-conversa-sobre-migracao/. Acesso em: 24 dez. 2022.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849